

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Bildung und Pastoral –

Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Alter(n) – Bildung – Religion

Abstract

Das in einer „Gesellschaft des langen Lebens“ zunehmend bedeutsame Feld der religiösen/kirchlichen Bildung im Alter(n) wird im Horizont dreier unterschiedlicher Zugänge durchbuchstabiert: Ein erster Teil fokussiert auf die kirchliche Altenbildung, insofern sie sich durch ihre kirchliche Trägerschaft und speziell über die Kategorie „Alter“ definiert; danach richtet sich der Blick – unter besonderer Beachtung des Bildungsbegriffs – auf die Bildungsarbeit mit alten und älteren Menschen als Bereich kirchlich-konfessioneller Erwachsenenbildung; ein letzter, religionsgeragogisch ausgerichteter Teil stellt auf religiöse Bildungsprozesse im Alter ab, denkt also religiöse/kirchliche Bildung im Alter als Teilbereich religiös-spiritueller Erwachsenenbildung. Diese drei Zugänge lassen das Bild einer pluralitätssensiblen religiösen/kirchlichen Bildung im Alter(n) entstehen, welche alten Menschen – in Ernstnahme der politischen, diakonischen, relationalen, der biografischen wie leiblich-seelisch-geistigen Dimensionen des Bildungsbegriffes – Gestaltungs-, Partizipations- und Möglichkeitsräume unter der Perspektive des Transzendenten eröffnet.

In a „society of longevity“, the field of geragogy (a scientific discipline concerned with educational theories, processes and methods for older adults) becomes increasingly significant in society as well as in the realms of religion and church. This article discusses geragogy in three different ways. The first part focuses on the education of older adults within the church, in so far as it is funded by church and especially defined by the category „age“. The second part discusses the educational efforts for the benefit of old and elderly people in the area of denominational andragogy paying special attention to the theoretical concept of education. The last part deals with religious geragogy pointing to the importance of the religious-spiritual developments in older people's lives. It describes religious education in older age as one sector of religious-spiritual adult education. These three accesses lead to the idea of a religious/ecclesiastical geragogy, which is sensitive to the plurality among the elderly. It will take seriously the political, diaconal, relational, biographic as well as the physical-mental-spiritual dimensions of education and will open up spaces for participation and creative activities in the face of the divine.

1. Einleitung

Die demografische Entwicklung hin zu einer „Gesellschaft des langen Lebens“, damit zusammenhängend die Entstehung einer eigenen – durchschnittlich 20 bis 30 Jahre dauernden – nachberuflichen „Lebensphase Alter“, die gestaltet werden kann (aber eben auch muss), der fundamentale Strukturwandel des Alters¹, der beschleunigte technologische und soziale Wandel der Gesellschaft, die Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft – all das führt zu einer Veränderung der Bedeutung von Bildung im

¹ Vgl. zum Altersstrukturwandel Hans Peter Tews hier nach: Sylvia Kade, Altern und Bildung: eine Einführung, Bielefeld 2007, 24–32.

Lebenslauf und damit auch in der Lebensphase Alter. Richtet sich der Blick nochmals speziell auf das spirituelle Feld und religiöse Weltzugänge, zeigt sich auch hier die Notwendigkeit, neu über religiös-spirituelle Bildungsprozesse im Alter(n) nachzudenken: Eine durch Pluralisierung gekennzeichnete spätmoderne Gesellschaft und die mit ihr korrelierenden hoch individualisierten Biografien und Lebensstile lassen jede Rede von „den“ alten Menschen obsolet werden – das gilt auch, wenn nicht gar besonders, für die Religion, die Religiosität und Spiritualität im höheren und hohen Erwachsenenalter. Bildungskonzeptionen und -angebote – auch und gerade religiös-spirituell fokussierte – müssen also den differierenden Chancen, Herausforderungen und Grenzen der diversen Lebens-, Entwicklungs- und Glaubensmöglichkeiten älterer und alter Menschen Beachtung schenken. Vor diesem Hintergrund ist Martina Blasberg-Kuhnke zuzustimmen, wenn sie sagt:

„In diese Diskussion um den Bildungsbegriff gehört, weit intensiver als bislang geschehen, die Beschäftigung mit den Erwachsenen selbst und der Pluralität ihrer Lebens- und Glaubensstile im zweiten, dritten und vierten Lebensalter (Peter Laslett) hinzu!“²

Das Themenfeld der religiösen/kirchlichen Bildung im Alter steht dabei im Kontext verschiedener Begrifflichkeiten, fachdisziplinärer Zugänge wie auch institutioneller Trägerschaften: kirchliche Altenbildung, religiöse Bildung im Alter(n), christliche Bildungsarbeit für ältere und mit älteren Menschen, katholische bzw. evangelische oder auch theologische Erwachsenenbildung usw.³ Weder in der Theoriediskussion noch in der Praxis herrscht hier terminologische Einheitlichkeit. Angesichts dieses Tatbestandes wird schon auf den ersten Blick klar, dass Bildung im Alter stets im intra-, inter- sowie transdisziplinären Horizont reflektiert werden muss⁴ und institutionelle Vernetzung⁵ das Gebot der Stunde darstellt.

Im Folgenden wird versucht, religiöse/kirchliche Bildung im Alter im Horizont dreier unterschiedlicher Zugänge durchzubuchstabieren, wobei durch jeden Zugang wichtige Aspekte des Themas fokussiert werden können: Ein erster Teil richtet seinen Blick auf die „kirchliche Altenbildung“ als Teilbereich der christlichen Altenarbeit und damit speziell auf die Kategorie „Alter“; danach folgen – unter besonderer Beachtung des

² Martina Blasberg-Kuhnke, Was glauben die Alten? Religionspädagogik und Erwachsenenbildung in einer alternden Gesellschaft, in: Herder Korrespondenz 59 (2005) 11, 567–571, hier 569.

³ Zu möglichen Begriffsbestimmungen vgl. Christian Mulia, Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen (Praktische Theologie heute, 110), Stuttgart 2011, 95f; Ralph Bergold – Reinhold Boschki, Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung, Darmstadt 2014.

⁴ Zur hohen Relevanz eines interdisziplinären Ansatzes im geragogischen Kontext vgl. Franz Kolland – Heinrich Klingenberg, Lebenslanges Lernen im späteren Lebensalter. Grundlagen und Begriffsklärungen, in: Andrea Waxenegger (Hg.), Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020, unter Mitarbeit von Universität Graz/Projektgruppe Lernen im Späteren Lebensalter, Graz 2011, 18–32, hier 21f.

⁵ Vgl. dazu u. a. Christian Mulia, Religiöse Bildung im Alter, in: Peter Schreiner – Friedrich Schweitzer, Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster – New York 2014, 237–246, hier 243.

Bildungsbegriffs – Überlegungen zur Bildungsarbeit mit alten und älteren Menschen als Bereich kirchlich-konfessioneller Erwachsenenbildung; ein letzter, religionsgeragogisch ausgerichteter Teil stellt speziell auf religiöse Bildungsprozesse im Alter ab, denkt also religiöse/kirchliche Bildung im Alter als Teilbereich der religiösen Erwachsenenbildung.

2. Religiöse/kirchliche Bildung im Alter – drei Zugänge

2.1 Kirchliche Altenbildung

2.1.1 *Das Alter(n) – sozial gestaltet und gestaltbar*

Wird die Frage gestellt, was Alter(n) denn mit Bildung zu tun habe, kommen sofort der Prozess des Alterns und die, in sich nochmals in unterschiedliche Phasen zu fassende, Lebensphase des Alters in den Blick – als „universelle Merkmale der menschlichen Existenz, die jedoch wenig genau und eindeutig zu definieren sind“⁶.

Den folgenden Überlegungen liegt nun ein konstruktivistisches Verständnis vom Alter zugrunde. Demzufolge wird Alter nicht einfachhin als eine rein biologische Tatsache betrachtet: „Natürlich“ ist Alter(n) u. a. auch ein durchgehender biologischer Prozess, jedoch sind es nicht quasi unentrinnbare physiologische Vorgänge, die determinieren, was Menschen, die sich selbst als alt identifizieren oder die als alt identifiziert werden, erleben und erfahren; vielmehr ist an eine Reihe von sozio-kulturellen Bedingungen und Bedeutungen zu denken, mit denen die Biologie in eine kulturelle Ordnung übersetzt wird. Alter(n) kann somit also als ein Prozess verstanden werden, der sozial gestaltet und bewertet wird. Es hängt zu einem großen Ausmaß von moralisch-ethischen Kodizes, von normativen Setzungen, aber auch von sozialen Faktoren, von ökonomischen Verhältnissen und technisch-zivilisatorischen Errungenschaften usw. ab, wie *alt* Menschen werden und *wie* Menschen alt werden.⁷

Eine solche Vorstellung von Alter als sozialer Konstruktion macht aufmerksam auf die pluralen Inszenierungen des Alters und ist in der Lage, alltägliche wie auch wissenschaftlich generierte Altersbilder auf ihre Genese, ihre Funktionen und Konsequenzen hin zu befragen. Das ist nicht zuletzt für das Feld der Bildung im Alter von Relevanz, als gesellschaftliche Erwartungen hinsichtlich von Bildungsmöglichkeiten und -wünschen älterer und alter Menschen zu individueller Er- oder eben auch Entmutigung führen können – je nach ihren positiven oder negativen Implikationen (vgl. z. B. Etikettierungsprozesse).⁸

⁶ Kade, Altern (s. Anm. 1), 13.

⁷ Vgl. detaillierter dazu Renate Wieser: „Fromm bin ich nicht, aber ich glaube schon ...“. Glaubensdiskurse und religiöse Subjektivierungsweisen katholisch sozialisierter alter Frauen im 21. Jahrhundert, unveröffentlichte Dissertation, Graz 2011, 38–43.

⁸ Vgl. Franz Kolland – Pegah Ahmadi, Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand, Bielefeld 2010, 20.

Neben diesem Blick auf die strukturellen wie kulturellen Rahmenbedingungen spätmodernen Alters und auf die damit verbundenen Bildungs(un)möglichkeiten im Alter verweist ein konstruktivistischer Zugang auch auf die alltäglichen Prozesse des „doing age“, also auf die gesellschaftliche Mikroebene der Interaktionen: Alter als soziale Kategorie wird keineswegs ausschließlich „fremdstereotypisiert“, sondern im alltäglichen Handeln der Menschen und in ihren inter- und intragenerationellen Beziehungen relational konstituiert.

Gut anschlussfähig ist dieses Verständnis an ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, wie es von Elisabeth Bubolz-Lutz u. a. für das Lernen – als Grundlage von Bildung⁹ – im Alter vorgeschlagen wird. Die Autorinnen konzipieren Lernen als einen grundlegenden, lebenslangen Prozess und gehen – gemäß dem konstruktivistischen Paradigma – davon aus, „dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruieren kann“¹⁰. Lernen wird demzufolge als aktiv-konstruktives Handeln von Lernenden angesehen, das biografisch-individuelle wie auch soziale Dimensionen umfasst und durch den betonten Zusammenhang von Erkennen und Handeln auch das alltägliche Erfahrungslernen aufwertet. Somit können mit dem Begriff des Lernens „Prozesse der konkreten Aneignung und Erweiterung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissen, die sich in Verhaltensänderungen oder Möglichkeiten veränderten Verhaltens niederschlagen“¹¹, bezeichnet werden.

Dementsprechend ist es speziell für den Bereich der Bildung im Alter ausschlaggebend, dass über institutionalisierte und/oder intendierte Formen des Lernens hinaus noch andere Formen in ihrer Relevanz wahrgenommen werden:¹²

- *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt; es führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Ab-

⁹ Der Gegenstandsbereich der Geragogik wird begrifflich sehr unterschiedlich gefasst: Die Rede ist vom Lernen im Alter und vom lebenslangen oder auch lebensbegleitenden Lernen wie auch von der Bildungsarbeit mit alten Menschen, von Alters- oder SeniorInnenbildung, Weiterbildung für die zweite Lebenshälfte u. a. m. Nicht immer wird dabei zwischen Lernen und Bildung unterschieden, oft werden die Begrifflichkeiten synonym benutzt; vgl. Cornelia Kricheldorf, *Alter(n) lernen*, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 47 (2014), 549–551, hier 549.

¹⁰ Elisabeth Bubolz-Lutz – Eva Göskens – Cornelia Kricheldorf – Renate Schramek, *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010, 16.

¹¹ Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 10), 27.

¹² Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.), *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, 2000, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [18.03.2014]; auch: *Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft*, Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2005, 127f.

schluss. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft stattfinden.

- *Informelles Lernen* ist eine Begleiterscheinung des täglichen Lebens, wobei es sich hier nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen handeln muss.

Aus dieser Unterscheidung heraus entwickelt Cornelia Kricheldorff¹³ einen geragogischen „Auftrag, der mit dem Begriff des ‚lifewide learning‘ beschrieben werden kann“. Nach ihr geht es künftig darum,

„in lebensweltlichen Kontexten zugehende und an den Bedürfnissen der potenziellen Nutzer orientierte Bildungsgelegenheiten und -orte zu schaffen, die eine Reflexivität jenseits der traditionellen Organisationen ermöglichen, die vordergründig mit Bildung verbunden werden. Denn Altersbildung ist mehr als Wissenserwerb und muss deshalb auch die informellen Lernorte stärker mit in den Blick nehmen.“¹⁴

Hier kann kirchliche Altenbildung gut anschließen ...

2.1.2 Altenbildung in kirchlicher Trägerschaft und mit breitem inhaltlichen Spektrum

Nicht nur im deutschsprachigen Kontext gehören die christlichen Kirchen nach wie vor zu den bedeutsamsten Institutionen auf dem Feld der Altenbildung¹⁵ – mit dem Spezifikum einer „combination of spiritual enlightenment together with the prospect of developing secular interests“¹⁶. Die Tatsache, dass sich Religionsgemeinschaften ihren alten und älteren Mitgliedern explizit zuwenden, ist dabei historisch betrachtet nichts Neues.¹⁷ So gehört für christliche Kirchen der Dienst am älteren und alten Menschen seit jeher zum eigenen Auftrag. Aber auch gesellschaftlich wird an religiöse Institutionen die Erwartung herangetragen, in diesem Feld ihre Ressourcen einzusetzen. So nimmt z. B. die WHO in ihren grundlegenden Aussagen zum „aktiven Altern“ implizit auch die Kirchen in die Pflicht, wenn sie Partizipationsmöglichkeiten für ältere und alte Menschen im spirituellen Bereich einfordert:

„Das Wort ‚aktiv‘ bezieht sich auf die andauernde Teilnahme am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, spirituellen und zivilen Leben, also nicht bloß auf die Möglichkeit, körperlich aktiv oder in den Arbeitsprozess integriert zu bleiben.“¹⁸

¹³ Vgl. Kricheldorff, *Alter(n) lernen* (s. Anm. 9), 550.

¹⁴ Kricheldorff, *Alter(n) lernen* (s. Anm. 9), 550; ähnlich auch Kade, *Altern* (s. Anm. 1), 50.

¹⁵ Vgl. Kade, *Altern* (s. Anm. 1), 51; 85; für Österreich vgl. Franz Kolland – Silvia Kahri, *Bildung im Alter. Zwischen Exklusion und sozialer Differenzierung*, in: *SWS 44* (2004), 4, 464–488, hier 479.

¹⁶ Brian Findsen, *Religious Institutions as Sites of Learning for Older Adults*, in: *New Directions for Adult and Continuing Education 133* (2012), 71–82, hier 80.

¹⁷ Vgl. Rosemary B. Closson – Sylvia B. Kaye, *Learning by Doing. Preparation of Bahá'í Nonformal Tutors*, in: *New Directions for Adult and Continuing Education 133* (2012), 45–58; Teresa L. Marschal, *Adult Jewish Education and Participation Among Reform Jewish Women*, in: *New Directions for Adult and Continuing Education 133* (2012), 59–70.

¹⁸ WHO, *Aktiv Altern. Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln*, Wien 2002, 12.

Diesem Auftrag kommen die Kirchen nun in ihrer „kirchlichen Altenarbeit“ nach. Dabei hat es sich – inhaltlich-funktional wie strukturell – eingebürgert, vier Teilbereiche, vier „Säulen“ der kirchlichen Altenarbeit zu unterscheiden: Altenhilfe, Altenpastoral oder -seelsorge, Altenbewegung/-politik und eben die Altenbildung. Nach Christian Mulia bezieht sich nun kirchliche Altenbildung „in institutionell-organisatorischer Hinsicht auf solche Lernangebote, die personell, räumlich und finanziell von einem kirchlichen Bildungswerk bzw. einer Bildungseinrichtung, von der Diakonie bzw. Caritas oder von Kirchen-/Pfarrgemeinden Dekanaten etc. getragen werden“¹⁹. Auch „die zunehmend wichtigen sozialen Altennetzwerke mit einem hohen Grad an Selbstorganisation“²⁰ sind hier mit zu bedenken. Inhaltlich wird ein breites Spektrum abgedeckt: u. a. theologische und spirituelle, gesundheits- und bewegungsorientierte, kulturelle Angebote für ältere und mit älteren Menschen sowie für haupt- und ehrenamtliche MitarbeiterInnen.²¹ Als Ziel einer solchen Altenbildung definiert Mulia:

„die Weiterentwicklung von vorhandenen und die Aneignung von neuen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen, die den Menschen ein selbstbestimmtes, selbstständiges und sinnerfülltes Leben im Alter sowie die Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben ermöglichen.“²²

2.1.3 Multidimensionale Zugänge zur komplexen Lebenswelt Alter

Altenhilfe – Altenpastoral/-seelsorge – Altenbewegung/-politik – Altenbildung: Die strikte praktische wie auch theoretisch-konzeptionelle Differenzierung dieser vier „Säulen“ der kirchlichen Altenarbeit fällt schwer, handelt es sich hier doch um vier Zugänge zu der einen, in sich sehr komplexen Lebenswelt Alter. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, ist nach Andreas Wittrahm „ein so weites Verständnis von Bildung, Seelsorge und Diakonie [nötig], dass eine Trennung in selbständige Sparten ihre Berechtigung einbüßt, auch wenn je nach Lage der Dinge Schwerpunkte in einem der Bereiche gesetzt werden können“²³. Diese Absage an eine strikte perspektivisch-disziplinäre Trennung wird auch durch neuere empirische Studien wie geragogische Konzeptionen gestützt, in denen sich die Grenzen zwischen Bildung/Lernen sowie Lebensbegleitung und -hilfe verflüssigen – wahlweise das eine als Durchführung des anderen begriffen wird.²⁴

¹⁹ Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3), 96.

²⁰ Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3), 96.

²¹ Vgl. Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3), 96.

²² Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3), 95.

²³ Andreas Wittrahm, *Altenpastoral*, Düsseldorf 1991, 48. Vgl. dazu auch die Forderung nach einer diakonischen Erwachsenenbildung bei Martina Blasberg-Kuhnke, *Bildung in den Krisen des Alters – Antizipatorisch und aktuell*, in: Martina Blasberg-Kuhnke – Andreas Wittrahm, *Altern in Freiheit und Würde. Handbuch christliche Altenarbeit*, München 2007, 270–275, hier 274.

²⁴ So wendet sich z. B. die Gerontologin Ines Himmelbach (*Bildung im Alter in sozialen Welten – diesseits und jenseits von Dichotomien*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 12 [2009], 457–473, hier 470) gegen eine disziplinäre Aufgabentrennung zwischen Altenbildung (Geragogik) und Altenhilfe (Sozialpädagogik) und meint: „Altenbildung lässt sich [...] nicht nur als Bildung begreifen,

Diesem disziplinenübergreifenden Zugang zu den pluralen Realitäten des alternden Menschseins entspricht es, auch die Bildungsdimensionen des „ästhetisch-kulturellen (z. B. kirchenmusikalischen), seelsorglichen und gottesdienstlichen Handelns“²⁵ der Kirchen hinsichtlich der Bildung im Alter in Rechnung zu stellen und das informelle Lernen als Teil kirchlicher Altenbildung wahrzunehmen – zumal es, wie John L. Elias sagt, die wirksamste Form von Erwachsenenbildung darstellt:

„The most pervasive adult education taking place today is informal education. Religious education is about perpetuating a religious literacy, lifestyle, and peoplehood. [...] Religious education [...] takes places in homes, neighborhoods, community centers, camps, retreats, places of worship; and through celebrations in the religious calendar, holidays, pilgrimages, group experiences, the Internet, and mentors.“²⁶

In der Ernstnahme solcher informeller, alltäglicher Lernräume liegt für die kirchliche Altenbildung eine große Chance, insofern diese Form des Lernens – intentional-autodidaktisch und selbstgesteuert – oft verbunden ist mit sozialen Kontakten und Bezügen und damit von älteren Menschen bevorzugt wird, „die wenig Zugang zu traditionellen Bildungseinrichtungen haben. Sie nutzen eher die Alltagsressourcen, um mit neuen Herausforderungen oder Veränderungen in ihrem Leben fertig zu werden.“²⁷

2.1.4 Theologische Anthropologie als Basis kirchlicher Altenarbeit und -bildung

All die eben benannten kirchlichen Handlungsfelder können also auch unter der Perspektive kirchlicher Altenarbeit und -bildung wahrgenommen werden. Dabei ist mit Friedrich Schweitzer eine verstärkte Reflexion dieser kirchlichen Räume und Zeiten unter dem Bildungsbegriff einzumahnen.²⁸ Ihm zufolge genügt es nicht, „dass in der Kirche Bildungsangebote bereitgehalten werden. Es muss auch dafür gesorgt werden, dass dabei tatsächlich ein Bildungsanspruch realisiert wird.“²⁹ Dieser Bildungsanspruch ist nun primär an den Bildungsbegriff gekoppelt, welcher wiederum immer an kulturell-gesellschaftliche Ideen vom Menschen rückgebunden ist. An dieser Stelle kann nun auch der oben beschriebene konstruktivistische Zugang zum Alter nochmals

sie geschieht immer auch im Modus von Hilfe.“ Vgl. dazu auch den Versuch von Janina Steurenthaler (Dementagogik. Dementiell erkrankten Menschen neu und ganzheitlich begegnen, Wiesbaden 2013), die Betreuung und Begleitung von demenziell erkrankten alten Menschen – unter dem Begriff der Dementagogik – als neues pädagogisches Handlungsfeld zu etablieren.

²⁵ Bernhard Dressler, „Den Jahren Leben hinzufügen“. Übernützliche Bildung im Alter, in: Thomas Klie – Martina Kumlehn – Ralph Kunz – Thomas Schlag (Hg.), Lebenswissenschaft Praktische Theologie?! (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs, 9), Berlin – New York 2011, 291–300, hier 293.

²⁶ John L. Elias, Adult Religious Education, in: New Directions for Adult and Continuing Education 133 (2012), 5–12, hier 10.

²⁷ Kricheldorf, Alter(n) lernen (s. Anm. 9), 550.

²⁸ Friedrich Schweitzer, Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014, 204.

²⁹ Schweitzer, Bildung (s. Anm. 28), 230.

seine Stärke entfalten, indem er auf die Wirkmächtigkeit anthropologischer Grundannahmen – auch hinsichtlich des Themenfeldes „Bildung im Alter“ – aufmerksam macht: „[T]he way in which older adults are viewed will shape how Christian education is done for them.“³⁰ Diese Aussage der Religionspädagogin Martha Bergen verweist auf die Wichtigkeit, das Menschenbild, auf dessen Basis eine Bildungskonzeption entwickelt wird, transparent zu machen und auszuschildern.³¹ Demgemäß hat auch kirchliche Altenbildung über ihre theologisch-anthropologischen Annahmen Rechenschaft abzulegen; dies umso mehr, als aktuell die gesellschaftlichen wie individuellen Altersbilder massiv zu einer Stellungnahme herausfordern – wie es Wolf-Eckart Failing pointiert aufzeigt:

„Dieses anthropologische Altersbild wird sich kritisch auseinandersetzen müssen mit neuen Normen von gelingendem, erfolgreichem Alter und alten normativen Bildern von Altersweisheit oder Alter als Hilfsbedürftigkeit. Auch die unter dem neuen Slogan von den ‚jungen Alten‘ latente Fixierung auf verstärkten Konsum und zahlungskräftigere, unternehmungslustige Konsumenten soll als marktförderliche Integration kritisch durchschaubar gemacht werden, weil Integration in Markt und Dienstleistungen nur bedingt soziale Integration und persönliche Identität fördern können – aber eben doch auch!“³²

Nun stellt das Alter an sich kein biblisches (Haupt-)Thema dar – weder die Jugend, noch das hohe Alter. Dies findet seinen Grund u. a. wohl auch darin, dass in der Beziehung eines Menschen zu seinem Gott und in der Jesusnachfolge nicht das Alter eines Menschen, sondern das Geschenk der Liebe Gottes (= Gnade) und das darauf antwortende Beziehungshandeln des Menschen (= Glaube) das ausschlaggebende Kriterium darstellen und in diesem göttlich-menschlichen Beziehungsgeschehen alle menschlichen Differenzkategorien und -marker überwunden werden (vgl. Gal 3,28). Resümierend ist damit Karl Foitzik zuzustimmen, wenn er Folgendes festhält: „Der christliche Glaube wird in den verschiedenen Lebensaltern unterschiedlich akzentuiert, ist aber grundsätzlich altersindifferent.“³³ Dennoch gibt es biblische Aussagen zum höheren und hohen Alter, aus denen sich grundlegende biblisch-anthropologische Gesichtspunkte herausarbeiten lassen:

„die Achtung vor den alten Menschen, die solidarische Unterstützung alter Menschen und das Nutzbarmachen der Lebenserfahrung und das Achten auf die Ratschläge alter Menschen. Dem

³⁰ Martha S. Bergen, A Christian Education for the Spiritual Growth of Senior Adults, in: *Journal of Religious Gerontology* 15 (2003), 1/2, 127–141, hier 129.

³¹ Eine Einigung auf Ziele und Werte ist dabei in einer pluralen Welt nicht zu erwarten, dennoch geht es um die Offenlegung und eventuell auch dialogische Aushandlung implizit immer vorhandener Wertvorstellungen; vgl. Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 10), 24.

³² Wolf-Eckart Failing, Altern und Alter in der Gemeinde. Didaktische Leitperspektiven, in: *Praxis Gemeindepädagogik* (2006), 14–16, hier 16.

³³ Karl Foitzik, *Gemeindepädagogik. Alte Menschen in Kirche und Gemeinde*, in: Thomas Klie – Martina Kumlehn – Ralph Kunz (Hg.), *Praktische Theologie des Alterns* (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 4), Berlin – New York 2009, 519–542, hier 524.

allen liegt aber voraus, dass auch den alten Menschen eine Würde innewohnt, die sie nicht selbst zu verdienen haben, die auch ihnen von Gott aus Liebe geschenkt wird.³⁴

Von diesen theologisch-anthropologischen Zugängen her ist nun der Bildungsanspruch für kirchliche Altenarbeit zu entwickeln, der Maßstab, dem sie gerecht werden muss.

Der Mensch als Gottes „Ebenbild“

Die vor aller menschlichen Leistung liegende, nicht aus eigener Kraft erworbene, sondern von Gott geschenkte Würde des Menschen – auch des alten Menschen – fasst die Bibel in der Aussage der „Gottebenbildlichkeit“ (Gen 1,26): Diese Gottebenbildlichkeit des Menschen³⁵ – der Mensch als „Repräsentant des Schöpfergottes in der Schöpfung“ (Bernd Janowski)³⁶ – konstituiert im theologischen Sinne die durch nichts zur Disposition stehende menschliche Würde und ist damit als grundlegendes anthropologisches Kriterium kirchlicher Altenbildung zu fassen. Impliziert ist damit auch die Anerkennung der Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit jedes einzelnen Menschen. Gleichzeitig wird damit dem Bildungsbegriff eine religiös begründete egalitäre Bedeutung eingeschrieben, indem sich aus der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen das Recht aller auf Bildung ableiten lässt – über alle menschlichen Distinktionslinien hinweg.

Der Mensch als abhängiges Beziehungswesen

Zugleich konstituiert sich Bildung als eine relationale und kommunikative Größe.

„Für den Schöpfungsglauben ist der Mensch demnach von Anfang an ein Beziehungswesen, dessen Existenz ebenso von der Beziehung zu Gott wie von der Beziehung zu anderen Menschen geprägt wird und abhängig ist. Im Bildungsverständnis findet diese Dimension Beachtung, wo der Prozess der Bildung kommunikativ ausgelegt wird und wo Bildungsziele auf den Menschen als soziales Wesen eingestellt sind.“³⁷

Die theologische Perspektive auf den Menschen als ein Beziehungswesen³⁸ richtet sich gegen ein individualistisches Autonomiepostulat – welches besonders im Hinblick auf das vierte Lebensalter problematisch ist – und entfaltet einen relationalen Würdebegriff: Soziale Angewiesenheit und Abhängigkeit werden als Grundkonstanten

³⁴ Renate Rogall-Adam, Altenbildung als gemeindepädagogisches Arbeitsfeld, in: Amt und Gemeinde 59 (2008), 3/4, 26–39, hier 26.

³⁵ Vgl. Schweitzer, Bildung (s. Anm. 28), 26; 30–34; 38–46.

³⁶ Zit. nach Schweitzer, Bildung (s. Anm. 28), 39.

³⁷ Schweitzer, Bildung (s. Anm. 28), 45.

³⁸ „Für Interventionen im Alter gilt: Je mehr emotionale Anteilnahme, Zuwendung und Zustimmung den Lern- und Entwicklungsprozess im Alter begleiten, desto nachhaltiger können die Veränderungsbereitschaft erhalten, die lebenslange Entwicklung stimuliert, die Spannkraft und Ausdauer gestärkt und die Akzeptanz irreversibler Verluste unterstützt werden.“ Kade, Altern (s. Anm. 1), 48.

menschlichen Daseins anerkannt wie auch Kommunikation als identitätsstiftende Tätigkeit. „Erst im Kontext und unter der Bedingung gegenseitigen Respekts, gegenseitiger Unterstützung und Förderung können Einzelne demnach Würde und Personhaftigkeit entfalten, autonom werden und bleiben.“³⁹ Gegen eine einseitig-reduzierte Betonung der Autonomie und Selbstständigkeit nimmt ein solches Bild vom Menschen seine basale Angewiesenheit auf und Abhängigkeit von anderen ernst.

Der Mensch als kontingentes, fragmentarisches Wesen

Gegen eine primär an Leistung und Erfolg gekoppelte Konzeption von Menschenwürde denkt die christliche Theologie den Menschen als kontingentes und fragmentarisches Wesen. So richtet sie sich gegen eine „Vollendungsillusion“⁴⁰ des Lebens, welche durch ihr harmonisierendes Idealbild eines zum runden Kreis vollendeten Lebens zu einer problematischen Überforderung führen kann:

„Zur Würde und zum Glück des Alters gehört gerade, dass es imperfekt bleiben darf, weil seine Vollendung nicht unsere Sache sein kann und muss. Die Herausforderung liegt darin, das eigene Leben trotz allen Brüchen, trotz allem Scheitern, trotz allem Fragwürdigen, trotz allen unerfüllten Hoffnungen anzunehmen und zu würdigen als das, was es ist, unser unverwechselbares, einmaliges Leben.“⁴¹

Vollendung ist damit nicht die Kategorie, nach der das Gelingen des menschlichen Lebens insgesamt und schon gar nicht des hohen Alters zu messen wäre, vielmehr ist jede Biografie Fragment und darf es auch sein – aufgehoben in einem größeren (göttlichen) Sinnzusammenhang.⁴² In diesem Zusammenhang ist auch der geragogische Bildungsbegriff hinsichtlich seiner Ausrichtung auf Handlungskompetenz anzufragen. Selbstverständlich zielt Bildung im Alter immer auch auf Aufrechterhaltung von Handlungskompetenz. Nicht nur, aber besonders nachdrücklich für die Bildung im Alter sind jedoch auch Themen wie Demenz und Sprachlosigkeit, Verlust, Endlichkeit und Tod mitzudenken, an denen alles menschliche Handlungsvermögen radikal an seine Grenze kommt. Dazu Bernhard Dressler:

„Mit Bildung nun ist das aber nur zusammenzudenken, wenn Bildung ein Moment von Passivität einschließt, eine Dimension der Selbst- und Weltdeutung, an der aller Bezug auf unser

³⁹ Ruth Schwerdt, Ethische Voraussetzungen für eine gute Altenhilfe, in: Andreas Heller – Frank Kittelberger (Hg.), Hospizkompetenz und Palliative Care im Alter. Eine Einführung (Palliative Care und OrganisationsEthik 20), Freiburg/Br. 2010, 222–238, hier 223.

⁴⁰ Heinz Rügger, Würde im Alter, in: podium 46 (2008), 5, 1–4, hier 4 (http://www.bethesda-stuttgart.de/fileadmin/BKH_Stuttgart/PDF/ETHIK-FORUM/ETHIK-FORUM_Vortrag_Wuerde-im-Alter_PODIUM.pdf [29.06.2015]).

⁴¹ Rügger, Würde (s. Anm. 40), 4; auch: Heinz Rügger, Anti-Aging und Menschenwürde. Zu einer Lebenskunst des Alterns jenseits von Leistung und Erfolg, in: Giovanni Maio (Hg.), Altwerden ohne alt zu sein? Ethische Grenzen der Anti-Aging-Medizin, Freiburg – München 2011, 249–272.

⁴² Vgl. zu diesem Grundgedanken von Henning Luther: Lena-Katharina Roy, Demenz in Theologie und Seelsorge (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 13), Berlin 2013, 155–160.

Handlungsvermögen an eine Grenze gelangt. Der Gedanke, dass Bildungsziele jedenfalls nicht mit Handlungsfähigkeit kurzuschließen sind, wird für die Bildung im Alter unabweisbar.“⁴³

Hier wird kirchliche Altenbildung dann auch gesellschaftspolitisch und -kritisch: Vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, welche Leistung, Effizienzsteigerung, Jugendlichkeit usw. als hohe, wenn nicht höchste Werte betrachtet, einer Gesellschaft, die Begriffe wie „Anti-Aging“, „Altenlast“ oder gar „Überalterung“ in ihrem Sprachrepertoire hat, stellt sie die klärende Frage nach Gott, aber auch nach den Götzen im Leben aller Menschen, auch der alten unter ihnen.

2.2 Kirchliche Erwachsenenbildung

Bildungsarbeit mit älteren Menschen ist ganz selbstverständlich Erwachsenenbildung, insofern sich Bildungsbedürfnisse ja mit dem kalendarischen Alter nicht automatisch verändern.⁴⁴ Jedoch macht es die sich unter völlig neuen gesellschaftlichen wie individuellen Bedingungen konstituierende soziale Welt des Alters „sinnvoll, die Anforderungen an eine fruchtbare Bildungsarbeit mit älteren Menschen und ihre Chancen und Möglichkeiten generationsspezifisch zu diskutieren“⁴⁵.

2.2.1 Welche Bildung für wen?

Grundsätzlich gilt für die Bildungsarbeit mit alten Menschen der mit der religionspädagogischen „Wiederentdeckung“ der Erwachsenen als Bildungssubjekte in den 1980er Jahren⁴⁶ einhergehende Paradigmenwechsel:

„Wenn bis dahin religiös-christliche Erziehung sich mit Begriffen wie ‚Weitergabe‘, ‚Vermittlung‘, ‚Eingliederung‘ und ‚Übernahme‘ verbunden hat, geht es fortan um Hinführung, Erschließung, Begleitung und Eröffnung von Erfahrungen durch wechselseitige Teilhabe.“⁴⁷

Dieser Zugang zur Bildung im Alter wird gestützt durch Erkenntnisse der noch jungen, aber in ihrer Bedeutung stetig zunehmenden⁴⁸ Disziplin der Geragogik.⁴⁹ Hinreichend

⁴³ Dressler, *Übernützliche Bildung* (s. Anm. 25), 298.

⁴⁴ Vgl. Uta Pohl-Patalong, *Bildungsarbeit mit älteren Menschen*, in: Blasberg-Kuhnke – Wittrahm, *Altern in Freiheit und Würde* (s. Anm. 23), 255–261, hier 255f.

⁴⁵ Pohl-Patalong, *Bildungsarbeit* (s. Anm. 44), 256.

⁴⁶ Vgl. Blasberg-Kuhnke, *Was glauben die Alten?* (s. Anm. 2), 567; Elias, *Adult Religious Education* (s. Anm. 26), 5.

⁴⁷ Blasberg-Kuhnke, *Was glauben die Alten?* (s. Anm. 2), 567.

⁴⁸ Vgl. exemplarisch dazu: Andrea Waxenegger (Hg.), *Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020*, unter Mitarbeit von Universität Graz/Projektgruppe Lernen im Späteren Lebensalter, Graz 2011; zur Institutionalisierung der Altersbildung vgl. Kade, *Altern* (s. Anm. 1), 51–114.

⁴⁹ Geragogik kann als eine wissenschaftliche Disziplin verstanden werden, „die sich am Leitbild von Menschenwürde und Partizipation im Alter orientiert, Bildungsprozesse in der zweiten Lebenshälfte erforscht, Bildungskonzepte mit Älteren und für das Alter entwickelt und erprobt und diese in

empirisch erwiesen ist demnach inzwischen, dass Menschen bis ins hohe Alter um- und dazulernen können, Wissen auch im Alter ausbaufähig bleibt und selbst verloren gegangene Fähigkeiten und Kenntnisse von älteren Menschen wieder zurückgewonnen werden können. Auch gehen von Bildungsprozessen im Alter(n) vielfältige positive Wirkungen aus: Zahlreiche Forschungsergebnisse bestätigen Bildungseffekte wie höhere Lebenszufriedenheit, mehr Selbstvertrauen, eine höhere Kompetenz, mit schwierigen Lebenssituationen umzugehen, aber eben auch gesundheitspräventive Wirkungen – Fakten, die von Franz Kolland und Pegah Ahmadi wie folgt zusammengefasst werden: „Bildung ist sowohl die Ursache als auch die Bedingung für Langlebigkeit.“⁵⁰ Und auch bezüglich der immer wieder ins Treffen geführten kognitiven Leistungseinbußen im Alter stellen Kolland und Silvia Kahri fest, dass diese „eher Folge von weniger stimulierenden Umweltbedingungen [sind] als das Resultat altersbedingter (biologischer) Veränderungen“⁵¹.

Besonders der letzte Punkt macht klar, dass mit dem Begriff der „Bildung“ und somit auch mit dem gesamten Themenbereich von „Bildung im Alter“ unabdingbar gesellschaftspolitische, ethisch-philosophische u. ä. Fragestellungen verbunden sind – waren und sind doch Verständnis, Ziel und Aufgaben von Bildung umstritten. Als postulativer Wertbegriff⁵² ist der Bildungsbegriff stets der Gefahr der system-funktionalen, politischen und/oder ökonomischen Instrumentalisierung ausgesetzt. Nicht zuletzt, weil sich dieser sehr weite Begriff, wie es Rudolf Englert ausdrückt, „viel gefallen“ lässt, also sehr deutungs Offen ist und jede Zeit dazu tendiert, „ihn sich so zurechtzubiegen, wie sie ihn braucht“.⁵³ Kann nun in empirischer Perspektive Bildung als Zustand („Besitz von Kultur“) und Prozess („Aneignung von Kultur“) beschrieben werden⁵⁴, definiert das klassische Bildungsideal als Ziel von Bildung die Ermöglichung von „Perfektibilität im Sinne der Selbständigkeit im Denken und Handeln sowie die Freiheit zu Urteil und Kritik“⁵⁵. Im Zuge der Institutionalisierung dieser Bildungsidee

die Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit Älteren einbringt.“ Bubolz-Lutz u. a., Geragogik (s. Anm. 10), 14.

⁵⁰ Kolland – Ahmadi, Bildung und aktives Altern (s. Anm. 8), 17; vgl. zu einer differenzierten Sicht auf die Effekte von Bildung im Lebenslauf und besonders im Alter(n) die Darstellungen in „Themenblock IV: Prävention und Produktivität durch Bildung“ in: Ursula M. Staudinger – Heike Heidemeier (Hg.), Altern, Bildung und lebenslanges Lernen (Akademiengruppe Altern in Deutschland 2), Halle 2009, 143–217.

⁵¹ Kolland – Kahri, Bildung im Alter (s. Anm. 15), 467.

⁵² Vgl. Bubolz-Lutz u. a., Geragogik (s. Anm. 10), 24.

⁵³ Rudolf Englert, Was bringt uns Bildung?, in: Uta Pohl-Patalong (Hg.), Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld 2003, 19–29, hier 19.

⁵⁴ „Aus soziologischer Perspektive verstehen wir unter ‚Bildung‘ einen Zustand, den individuellen Besitz von Kultur, und einen Prozess, die individuelle Aneignung von Kultur.“ Rolf Becker, Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann, in: Rolf Becker (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden 2011, 10–36, hier 12, Anm. 3.

⁵⁵ Martina Löw, Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen – Farmington Hills 2006, 19.

wird Bildung jedoch auch zu einem Distinktionsmerkmal⁵⁶; bis heute changiert demnach die Idee von Bildung zwischen Ideal und Kapital, zwischen Selektionsfunktion und emanzipatorischer Ressource.⁵⁷ Dennoch plädiert Martina Löw dafür, den Bildungsbegriff trotz der Widersprüche, die in der Idee der Bildung enthalten sind, und trotz des potenziell ideologischen Gehalts diverser Bildungsvorstellungen beizubehalten,

„da kein anderer Begriff die Entwicklung und die gezielte Förderung geistiger Fähigkeiten zur Artikulation, Wahrnehmung und Reflexion der Wissensbestände aber auch der emotional-körperlichen Vorgänge in adäquater Weise ausdrückt. Damit ist Bildung als Begriff für die Tätigkeit der Vermittlung und Aneignung von Inhalten [...] unumgänglich.“⁵⁸

2.2.2 Bildung zwischen Emanzipation und Exklusion

Speziell in geragogischer Hinsicht bereitet die derzeit beobachtbare Funktionalisierung und Ökonomisierung von Bildung Sorgen,⁵⁹ wird die zunehmende Ausrichtung von Bildung auf Qualifikation und die Verzweckung von Bildung „als ‚Anpassungsqualifizierung‘ für ältere ArbeitnehmerInnen“⁶⁰ sowie ein verkürztes⁶¹ Verständnis von „lebenslangem Lernen“⁶² kritisiert. In der Folge treten deutlicher als früher im Bildungssektor arbeitsmarktspezifische Anforderungen in den Vordergrund oder werden zumindest kostendeckende Angebote forciert. Dressler warnt diesbezüglich davor, dass mit einem solchen Verständnis der Gedanke der Zweckfreiheit, Nichtintendierbarkeit bzw. auch Nichtoperationalisierbarkeit von Bildung zur Disposition gestellt

⁵⁶ Vgl. Anthony Giddens – Christian Fleck – Marianne Egger de Campo, *Soziologie*, 3., überarbeitete aktualisierte Aufl., Graz – Wien 2009, 385–388.

⁵⁷ Heike Kahlert, *Bildungs- und Erziehungssoziologie*, in: Georg Kneer – Markus Schroer (Hg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*, Wiesbaden 2010, 67–84, hier 69.

⁵⁸ Löw, *Bildung und Erziehung* (s. Anm. 55), 23.

⁵⁹ Vgl. z. B. Blasberg-Kuhnke, *Was glauben die Alten?* (s. Anm. 2).

⁶⁰ Kolland – Kahri, *Bildung im Alter* (s. Anm. 15), 476.

⁶¹ „Lebenslanges Lernen steht oftmals als Synonym für die Qualifizierung von Individuen, um diese auf einem globalen Marktplatz konkurrenzfähig zu machen. Soziale Gerechtigkeit, Community Living (= *gemeinwesenorientiertes Leben*) oder Dritter Sozialraum (d. i. der soziale Raum zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen) sind viel weniger Bezugspunkte lebenslangen Lernens.“ Franz Kolland, *Lebenslanges Lernen und soziale Ausgrenzung. Bildungsarmut im Alter*, in: *Sozial Extra* 32 (2008), 5/6, 15–17, hier 15 [Hervorhebungen: im Original]; vgl. dazu auch die kritische Analyse des Konzepts „lebenslanges Lernen“ durch Alexandra Withnall, *Improving learning in later life (Improving learning TLRP)*, London – New York 2010.

⁶² Das Konzept des „lebenslangen Lernens“ wurde auf internationaler, europäischer wie auch nationaler Ebene entwickelt und kann definiert werden als „ein auf Erfahrungen beruhendes Lernen aus persönlichen und sozialen Gründen und umfasst jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Stattfinden kann es sowohl innerhalb als auch außerhalb organisierter Lernsettings. Erworben werden sowohl Basisqualifikationen einschließlich digitaler Kompetenzen als auch erweitertes Handlungswissen zur Gestaltung des Alltags. Das Ziel ist Selbstbestimmung.“ Kolland – Klingenberg, *Lebenslanges Lernen* (s. Anm. 4), 25.

wird.⁶³ In diesem Entwicklungsprozess wird Altenbildung zu einer Randerscheinung, und nicht-(mehr)-berufstätige Menschen finden immer weniger Angebote vor, die sich an sie richten.⁶⁴ Mit der Diskussion rund um den Bildungsbegriff steht demnach für ältere Erwachsene und hochaltrige Menschen „nicht weniger auf dem Spiel als ihr strukturelles Unsichtbarwerden in einer an Nützlichkeit ausgerichteten Bildung oder aber ihre Anerkennung als bildungsbedürftige, bildungswillige und bildungsfähige Subjekte“⁶⁵.

Auf der Basis dieser Diagnose wird von einer mangelnden sozialen Inklusion älterer Menschen in das Bildungssystem gesprochen;⁶⁶ die von Englert gegen ein reduktionistisches Verständnis von Bildung gerichtete Anfrage nach der bildenden Kraft unserer Lebensverhältnisse und die Frage nach denen, die von einer Wissens- und Leistungsgesellschaft exkludiert werden und denen damit die Möglichkeit von Bildung genommen wird,⁶⁷ gewinnt an Relevanz. Bei aller gerechtfertigten Betonung von Selbstständigkeit, Selbstbestimmtheit und Subjektorientiertheit im Bildungsdiskurs weist Englert darauf hin,

„dass Menschen nicht nur Produzenten einer eigenen Vorstellungswelt sind, sondern auch Produkte einer ihnen vorgegebenen Lebenswelt; einer Lebenswelt, die den schöpferischen Elan der Menschen in hohem Maße anregen, aber eben auch fast ganz zum Erliegen bringen kann.“⁶⁸

Hier muss Bildung in eine ideologiekritische Analyse von Bedingungen übergehen, welche die Subjektwerdung von Menschen blockieren oder gar verhindern. Für die geragogische Reflexion bedeutet das, den Bildungsbiografien älterer Menschen und den für sie gesellschaftlich eröffneten Bildungszugängen wie auch der Ausgestaltung der Bildungsprozesse und -settings hinsichtlich ihrer Selektionsfunktion und unter der analytischen Leitdifferenz „Inklusion/Exklusion“ genaues Augenmerk zu schenken.⁶⁹ Das beinhaltet auch die Option, sich besonders sogenannten bildungsbenachteiligten alten Menschen in wertschätzender und parteilicher Art und Weise „auf Augenhöhe“ zuzuwenden und ihnen Partizipationsräume zu eröffnen.

⁶³ Vgl. Dressler, Übernützliche Bildung (s. Anm. 25), 293.

⁶⁴ Kolland – Kahri, Bildung im Alter (s. Anm. 15), 476.

⁶⁵ Blasberg-Kuhnke, Was glauben die Alten? (s. Anm. 2), 569.

⁶⁶ Vgl. Kolland – Ahmadi, Bildung und aktives Altern (s. Anm. 8).

⁶⁷ Vgl. Englert, Was bringt uns Bildung? (s. Anm. 53), 27f.

⁶⁸ Rudolf Englert, Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift 158 (2010), 123–131, hier 128.

⁶⁹ „Die Leitdifferenz soziale Inklusion/Exklusion bildet einen Rahmen für die Analyse von Bildungsangeboten dergestalt, dass über diese die Möglichkeit besteht, zu prüfen, welche Angebotsformen und pädagogischen Konzepte als günstig einzuschätzen sind, und welche nicht, um Chancengleichheit und Vergesellschaftung herzustellen. Das beginnt mit Fragen der Bewerbung von Bildungskursen und geht bis zur Qualitätskontrolle in den Bildungsprozessen selber. Jede Intervention ist letztlich mit der Inklusions-/Exklusionsspannung beschäftigt.“ Kolland, Bildungsarmut (s. Anm. 61), 16.

2.3 Religiöse Bildungsarbeit mit alten und für alte Menschen: Religionsgeragogik

Im Jahr 2011 konstatiert Dressler Folgendes:

„Trotz aller empirischen Daten zum Verhältnis von Bildungsangeboten für und zur Bildungsnachfrage von alten Menschen wissen wir noch viel zu wenig darüber, wie sich die Lernmotivation und die Lernfähigkeiten im Alter gegenüber den Bildungsprozessen in Kindheit und Jugend verschieben. Die Forderung nach einer Geragogik, einer eigenen Bildungswissenschaft für das Alter im Rahmen einer sich ausdifferenzierenden Gerontologie, wird nicht ohne Grund erhoben – demnächst wahrscheinlich dann auch nach einer ‚Religionsgeragogik‘.“⁷⁰

Wird also schon für den geragogischen Bereich an sich eine verstärkte wissenschaftliche Aufmerksamkeit und Forschungstätigkeit – besonders hinsichtlich der Erforschung der Lernerfahrungen älterer und alter Menschen⁷¹ – eingemahnt, gilt das nochmals mehr für religiös-spirituelle Bildungsprozesse im Alter. Zwar ist kirchliche Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen ein Themenbereich, der zumindest im letzten Jahrzehnt zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen hat,⁷² dennoch erfordern

„[d]ie tief greifenden Veränderungen in der sozialen, insbesondere auch in der religiös-spirituellen Situation alternder Menschen [...] eine stärkere Berücksichtigung in den Bildungsangeboten der Geragogik. [...] Bislang sind spirituelle Aspekte in geragogische Reflexionen eher selten einbezogen worden.“⁷³

Und auch von Seiten der Religionspädagogik ist zu diagnostizieren:

„Religiöser Bildungsarbeit mit Erwachsenen kommt angesichts der zunehmenden Fragen und Suchbewegungen heutiger Menschen nach Religion und Orientierung sowie der derzeitigen Diskussion über den Stellenwert von Religion in der heutigen Gesellschaft eine immer größere Bedeutung zu. Dennoch ist religiöse Erwachsenenbildung sicherlich nicht das Herzstück religionspädagogischer Reflexion und nimmt eher die Rolle eines ‚Stiefkindes‘ neben dem Religionsunterricht als Geschwisterkind ein.“⁷⁴

Mit dem von Dressler eingeführten Begriff der Religionsgeragogik könnte nun speziell das Bemühen um ein – interdisziplinär fundiertes – intensiviertes Gespräch und Forschen über religiös-spirituelle Bildungsprozesse und -bedürfnisse im Alter sowie deren praxisbezogene Reflexion und Umsetzung einen Raum erhalten und damit auch in seiner Relevanz nochmals verstärkt in den geragogischen Blick gelangen.

Die großen gesellschaftlichen Umbrüche des 20. und 21. Jahrhunderts verweisen, wollen sie konstruktiv-kreativ bewältigt werden, auf die Notwendigkeit lebenslang be-

⁷⁰ Dressler, Übernützliche Bildung (s. Anm. 25), 294.

⁷¹ Vgl. Withnall, Improving learning (s. Anm. 61); auch: Kricheldorf, Alter(n) lernen (s. Anm. 9), 550.

⁷² Vgl. dazu exemplarisch das Kapitel „Lernen im Alter – Lernen für das Alter“ in: Blasberg-Kuhnke – Wittrahm (Hg.), Altern in Freiheit und Würde (s. Anm. 23), 255–316, und die umfassende Studie von Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3).

⁷³ Renate Ruhland, Spiritualität im Alter. Eine theoretische Grundlegung, Eschborn bei Frankfurt/M. 2008, 158.

⁷⁴ Bergold – Boschki, Religiöse Erwachsenenbildung (s. Anm. 3), 9.

gleitender reflexiver Bildungsprozesse – gerade auch in Belangen der Religion, der Religiosität und Spiritualität.⁷⁵ Somit verlangt auch die Phase des höheren und hohen Erwachsenenalters – wie jede andere Lebensphase – Aufmerksamkeit, wenn es um die Bereiche von religiös-spiritueller Entwicklung geht.⁷⁶ Dies umso mehr, als religiös-spirituelle Entwicklung keine „automatisch“ eintretende Begleiterscheinung des Alters ist, sondern der Auf- und Ausbau von „spiritueller Kompetenz“, von „spiritueller“ und „religiöser Sprachfähigkeit“⁷⁷ und „spirituell-religiöser Musikalität“ (Max Weber) Begleitung – auch im Sinne von Bildung – braucht.⁷⁸ Soll Religiosität/Spiritualität im Alter und die religiös-spirituelle Entwicklung über den Lebenslauf hinweg im Leben des/der Einzelnen produktiv-konstruktiv und nicht destruktiv-regressiv wirksam werden, sind sie von Bildungsprozessen zu begleiten. Denn Religiosität und Spiritualität im Alter können – neben vielen positiven Auswirkungen – durchaus auch zu negativem Copingverhalten führen bzw. beitragen.⁷⁹ Diesbezüglich fordern u. a. Linda George et al. die Entwicklung von Bildungsmaßnahmen, um eben eine Beeinträchtigung von älteren und alten Menschen durch destruktive regressive Formen von Religiosität und Spiritualität zu verhindern.⁸⁰

2.3.1 Religion und Religiosität: einen Möglichkeitsraum eröffnen – auch im Alter(n)

Mit dem Begriff der „religiösen Bildung“ untrennbar verbunden ist das Ringen um eine gegenstandsadäquate Definition des Religionsbegriffs, stehen doch hinter dem jeweils propagierten Religions- bzw. Religiositätsverständnis zumeist durchaus handfeste Interessen – so hängt vom jeweils akzeptierten Begriffsverständnis u. a. die Bestimmung der unterschiedlichen Aufgabengebiete hinsichtlich religiös-spiritueller Bildungsprozesse im Alter(n) ab, damit zusammenhängend die Festschreibung der für die Ausübung dieser Tätigkeit jeweils notwendigen Kompetenzen und erforderlichen Qualifikationen, die Formulierung von in Institutionen geltenden Zielen und geförderten Maßnahmen usw.⁸¹ Zudem gibt der angewandte Begriff des Religiösen auch die „Ziel-

⁷⁵ Vgl. Bergold – Boschik, Religiöse Erwachsenenbildung (s. Anm. 3), 11.

⁷⁶ Vgl. Bergen, Christian Education (s. Anm. 30), 128.

⁷⁷ Ralph Marc Steinmann, Zur Begriffsbestimmung von Spiritualität. Eine experimentelle, integrativ-abgleichende Gegenüberstellung von zwei Definitionen, in: Arndt Büssing (Hg.), Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang mit Gesundheit und Krankheit, Heidelberg u. a. 2011, 37–51, hier 38.

⁷⁸ Vgl. Blasberg-Kuhnke, Was glauben die Alten? (s. Anm. 2), 567.

⁷⁹ Linda K. George – Warren A. Kinghorn – Harold G. Koenig – Patricia Gammon – Dan G Blazer, Why Gerontologists Should Care About Empirical Research on Religion and Health: Transdisciplinary Perspectives, in: The Gerontologist 53 (2013), 6, 898–906, hier 899.

⁸⁰ Vgl. George u. a., Empirical Research on Religion and Health (s. Anm. 79).

⁸¹ Auch: „Spiritualität wird zwar in vielen Bereichen des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Lebens thematisiert, gelebt und erfahren, doch ist bis heute keine Wissenschaft bestimmt, die für deren Erforschung und Vermittlung zuständig wäre. Das Feld darf nicht Pseudo-Esoterikern und Mächtegern-Gurus, Dogmatikern und fragwürdigen Geistesheilkundigen überlassen werden, deren Ange-

richtung“ der jeweiligen religiösen Bildungsprozesse vor.⁸² Daher braucht es die beständige, stets an „Maßen des Menschlichen“⁸³ orientierte Diskussion rund um diese Grundfragen.

Hoch anschlussfähig für religionsgeragogische Überlegungen ist nun m. E. der sich aktuell unter Rekurs auf Joachim Matthes und die phänomenologische Soziologie etablierende diskursive Religionsbegriff.⁸⁴ Joachim Matthes schlägt vor, „Religion“ und „Religiöses“ als diskursive Tatbestände zu betrachten – als Tatbestände also, die sich im gesellschaftlichen Diskurs konstituieren.⁸⁵ Hier steht das Wort „Religion“ für eine „kulturelle Programmatik, die einen Möglichkeitsraum absteckt“⁸⁶. Diese „Programmatik“ steht für die religiösen Selbstdeutungen der Subjekte bereit, die sie sich kreativ und je individuell selbstständig anverwandeln können.⁸⁷ In Bereichen wie der seelsorglichen Arbeit, der Bildungsarbeit usw. macht ein solches Verständnis von Religion anschlussfähig „für die unterschiedlichsten Formen der Sinnsuche und Sinnggebung in einer religiös und weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft“⁸⁸ und erlaubt es, dass ältere und alte Menschen selbst für sich bestimmen und definieren können, was für sie religiös ist und was sie für ihre religiös-spirituelle Reise benötigen. Gleichzeitig ist es kompatibel mit einem Bildungsverständnis, das mit Friedrich Schweitzer – unter Rekurs auf Schleiermacher – davon ausgeht, dass

„[g]ebildet [...] so gesehen ein Glaube [ist], der sich die religiösen Traditionen in reflektierter Form angeeignet und der auf diese Weise Zugang zu einer eigenen religiösen Selbstständigkeit und Urteilsfähigkeit gewonnen hat. [...] Erziehungswissenschaftlich gesehen schließt Bildung immer eine kritische und selbstkritische Auseinandersetzung mit ihren Gegenständen ein, auch im Falle religiöser Bildung.“⁸⁹

Bei religiöser Bildung geht es demnach darum, „die im Menschen bereits angelegte Befähigung zur Religion so anzuregen, dass sie sich entwickeln und zunehmend frei

bote und Praktiken oft undurchschaubar und wenig nachvollziehbar sind.“ Steinmann, *Spiritualität* (s. Anm. 77), 38.

⁸² Steinmann, *Spiritualität* (s. Anm. 77), 38.

⁸³ Vgl. dazu: *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh³2005.

⁸⁴ Vgl. dazu auch Lars Charbonnier, der in seiner Studie „Religion im Alter. Eine empirische Studie zur Erforschung religiöser Kommunikation“ (Berlin u. a. 2014) mit dieser Religionskonzeption arbeitet.

⁸⁵ Joachim Matthes, *Auf der Suche nach dem „Religiösen“*. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung, in: *Sociologia Internationalis* 30 (1992), 129–142, hier 129.

⁸⁶ Matthes, *Auf der Suche* (s. Anm. 85), 132.

⁸⁷ Detailliert dazu: Andreas Feige, *Kirche und Religion*, in: Brigit Weyel – Wilhelm Gräb (Hg.), *Religion in der modernen Lebenswelt*, Göttingen 2006, 40–60.

⁸⁸ Ulrich Körtner, *Spiritualität, Religion und Kultur – eine begriffliche Annäherung*, in: Ulrich Körtner – Julia Inthorn – Maria Kletečka-Pulker – Sigrid Müller (Hg.), *Spiritualität, Religion und Kultur am Krankenbett*, Wien 2009, 1–17, hier 6.

⁸⁹ Schweitzer, *Bildung* (s. Anm. 28), 181f.

äußern kann.“⁹⁰ Dass es dazu im Bildungsgeschehen – jenseits einer mit diesem Bildungsverständnis korrelierenden Religionsdefinition – Wertschätzung und einer Begegnung „auf Augenhöhe“ bedarf, sollte sich von selbst verstehen.⁹¹

2.3.2 Religiös-spirituelle Bedürfnisse und Fragen im Alter

Nimmt man ältere und alte Menschen als Subjekte ihrer religiös-spirituellen Bildungs- und Lernprozesse ernst,⁹² bestimmen deren religiös-spirituelle Bedürfnisse und Fragen⁹³ die Inhalte und Methoden der Religionspädagogik.

Sehr schnell wird dabei klar, dass sich religiöse Sinnsuche in der Spätmoderne nicht mehr auf die kirchliche, schon gar nicht auf parochiale Praxis und christliche Glaubensinhalte begrenzen lässt.⁹⁴ Kirche und Glauben sind vielen alten Menschen heute zu tiefst fremd; demnach diagnostiziert auch Wolf-Eckhart Failing:

„Sollen Kirche und Glauben in das Leben von dieser Altersgeneration kommen, hat das weitgehend den Charakter einer Erstbegegnung, nicht des Wiederaufnehmens eines alten Fadens im Gewebe ihres Lebens.“⁹⁵

Gleichzeitig stellt Karin Nell, Leiterin der Projektwerkstatt für innovative Seniorenarbeit beim Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein/Düsseldorf, hinsichtlich der gemeinwesenorientierten Altenarbeit fest,

„dass [...] das Thema ‚christliche Spiritualität‘ auch bei den Menschen an Bedeutung zunimmt, die aus der Kirche ausgetreten sind oder sich weit von Kirche entfernt haben. Immer häufiger wird das Bedürfnis nach einer spirituellen Vorsorge (neben der Rentenvorsorge, der gesundheitlichen und sozialen Vorsorge) für das Leben im Alter formuliert.“⁹⁶

⁹⁰ Schweitzer, *Bildung* (s. Anm. 28), 111.

⁹¹ Vgl. Ilse Kögler, „Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?“. Am Beispiel jugendlicher Religiosität, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014), 9–15, hier 13.

⁹² Vgl. z. B. Pohl-Patalong, *Bildungsarbeit* (s. Anm. 44), 258.

⁹³ Vgl. zum Themenbereich „Religiosität im Alter(n)“: Walter Fürst – Andreas Wittrahm – Ulrich Feeser-Lichterfeld – Tobias Kläden (Hg.), „Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten ...“. Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns (Theologie und Praxis 17), Münster 2002; Stefan Huber, *Spirituelle Räume. Ein Beitrag zur Phänomenologie des religiösen Erlebens und Verhaltens im Alter*, in: Ralph Kunz (Hg.), *Religiöse Begleitung im Alter. Religion als Thema der Gerontologie*, Zürich 2007, 45–71; Michael N. Ebertz, *Je älter, desto frömmer? Aspekte der Religiosität am Lebensabend der älteren Generationen*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2009, 54–63; Petra-Angela Ahrens, *Uns geht’s gut. Generation 60plus: Religiosität und kirchliche Bindung (Protestantische Impulse für Gesellschaft und Kirche 11)*, Münster 2011; Wieser, *Glaubensdiskurse* (s. Anm. 7); Daniel Lois, *Wenn das Leben religiös macht. Altersabhängige Veränderungen der kirchlichen Religiosität im Lebenslauf*, Wiesbaden 2013; Charbonnier, *Religion im Alter* (s. Anm. 84).

⁹⁴ Vgl. Mulia, *Religiöse Bildung* (s. Anm. 5), 237.

⁹⁵ Failing, *Altern* (s. Anm. 32), 15.

⁹⁶ Karin Nell, *Neue Lernformen im nachberuflichen Leben. Ein Vier-Phasen-Modell zur Netzwerkbildung*, in: *Praxis Gemeindepädagogik* (2006), 19f, hier 20.

Lenkt man vor dem Hintergrund solcher Beobachtungen den Blick auf das Individuum, so legt es sich auch hier nahe, von einer eher fluide bis brüchigen Religiosität, Spiritualität im Alter auszugehen; von den Brüchen der eigenen Biografie und der (spät-)modernen Gesellschaft gekennzeichnet, wird der Glaube im Alter riskanter – das Ziel eines „festen und unangefochtenen Glaubens“, kennzeichnend für die vorkonziliare Ära, ist unter solchen Bedingungen nicht mehr erreichbar und letztlich auch nicht lebensdienlich.

Da Studien hinsichtlich der religiös-spirituellen Fragen und Bedürfnisse alter Männer und Frauen im deutschsprachigen Raum derzeit noch ein weitgehendes Forschungsdesiderat darstellen, soll das folgende, von Elizabeth MacKinlay entwickelte Modell eine erste Orientierung bieten. Auf der Basis von 96 Tiefeninterviews mit alten und hochaltrigen Menschen identifiziert die australische Pastoraltheologin und Gerontologin spirituelle Themen im Alter und die mit ihnen korrespondierenden spirituellen Aufgaben.

Themes identified from data	Corresponding spiritual tasks
Ultimate meaning in life	To identify what brings ultimate meaning
Response to meaning in life	To find proper ways to respond
Self-sufficiency/vulnerability	To transcend disabilities, loss
Wisdom/provisorial to final meanings	To search for final meanings
Relationship/isolation	To find intimacy with God and/or others
Hope/fear	To find hope

Tab.1: Spiritual themes and tasks of ageing: each theme has an associated task and process⁹⁷

Klar wird anhand ihrer Ergebnisse, dass es Fragen rund um den letzten Sinn im Leben, der Umgang mit Verlust und Verletzlichkeit, der Bereich von Beziehungen, von Gemeinschaft und Einsamkeit sowie das Schwanken zwischen Angst und Hoffnung sind, die Menschen – nicht nur, aber eventuell verdichtet – im (hohen) Alter beschäftigen.

An diesen Punkten können religionsgeragogische Bildungsprozesse andocken. Für das interdisziplinäre Gespräch ist dabei von Interesse, dass Elisabeth Bubolz-Lutz u. a. in ihrem grundlegenden Lehrbuch zur Geragogik „Sinn und Spiritualität“ als eines von sieben Lernfeldern im Alter anführen,⁹⁸ Religion, Religiosität und Spiritualität also – über den kirchlichen Kontext hinaus – als bildungsrelevante Dimensionen für das Altern von Menschen verstanden werden.

⁹⁷ Elizabeth MacKinlay, *The Spiritual Dimension of Ageing*, London – Philadelphia (PA) 2001, 223; Elizabeth MacKinlay, *Death and Spirituality*, in: Malcolm Lewis Johnson (Hg.), *The Cambridge Handbook of Age and Ageing*, Cambridge – New York 2005, 394–400, hier 398.

⁹⁸ Vgl. Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 10), 166–172.

3. Religiöse/kirchliche Bildungsarbeit von und mit alten Menschen

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich eine religiös-kirchliche Bildungsarbeit von und mit alten Menschen ab, die pluralitätssensibel auf die heterogenen religiös-spirituellen Bildungswünsche und Bildungsbedürfnisse älterer und alter Menschen reagiert und dabei besonders gender-, milieu-, kohorten- und ressourcenbedingte Verschiedenheit in den Blick nimmt und zu beachten sucht.⁹⁹ Sie wird sich alten und älteren Menschen als ein Gestaltungs-, Partizipations- und Möglichkeitsraum anbieten, weil sie sie als Subjekte und ExpertInnen ihrer eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte betrachtet. Weiters wird sie in ihrem Wissen um die hohe Relevanz von positiven sozialen Interaktionen religiös-spirituelle Bildung als ein Beziehungsgeschehen denken und initiieren und vor diesem Hintergrund der atmosphärischen Ausgestaltung von Bildungsräumen und der Ressource Vertrauen einen hohen Stellenwert einräumen. Dabei wird sie stets auch die transzendente Dimension des Beziehungsgeschehens im Blick haben. Von der Wechselwirkung zwischen physischen und psychischen Aspekten des Alterns überzeugt, wird sie den Menschen multiperspektivisch in seiner leiblich-geistig-seelischen Einheit wahr- und ernstnehmen, wissend, dass man nicht zum „Eigentlichen“ kommen und zu den existenziell bewegenden Fragen vorstoßen kann, wenn materiell-praktische Angelegenheiten massiv belasten. Vor diesem Hintergrund aktiviert sie ihre diakonisch-politische Dimension, verabschiedet einen individualistisch verengten Bildungsbegriff und denkt Bildung auch und vor allem systemisch-politisch, indem sie aufmerksam auf gesellschaftliche Exklusionsmechanismen achtet. Angesichts der unabgeschlossenen und unabschließbaren gesellschaftlichen Kontingenzen in der entwickelten Moderne und den damit korrelierenden Gefühlen von Ohnmacht, Angst, Begrenztheit und Scheitern auf Seiten des Individuums gibt sie Raum für die Thematisierung und das Erleben von Endlichkeit:

„Religion [...] erweist sich als virulent im Hinblick auf die Fähigkeit, auch mit den neuen, selbstproduzierten Unverfügbarkeiten umgehen zu können. Sie soll weltbejahende, transzendente Sinnggebung ermöglichen und zum ‚Ja‘ befähigen angesichts und trotz aller Kontingenzen.“¹⁰⁰

Eine so verstandene Bildungsarbeit ist sich auch der historisch-biografischen Kontingenz des Menschen bewusst, seines Gewordenseins. Hier hält sie die Balance zwischen dem Wissen, dass ein Bildungsprozess im Alter niemals voraussetzungslos beginnt, insofern

⁹⁹ Als Zentralproblem der Bildungsangebote der großen Kirchen – speziell der katholischen – identifiziert Sylvia Kade den Milieuabschluss („milieustabilisierendes Programm“), „das Problem der geringen internen Toleranzfähigkeit für wertbezogene Differenzen“. Kade, Altern (s. Anm. 1), 86. Vor diesem Hintergrund erscheint es für Christian Mulia sinnvoll, „[a]ls Wahrnehmungs- und Planungshilfe [...] in jeder Stadt bzw. Region das Grundangebot einer differenziellen kirchlichen Altenbildung anzuvisieren, wonach sowohl die verschiedenen Sinnfelder des Alters als auch die spezifischen Lernzugänge der einzelnen Milieus [...] Berücksichtigung finden.“ Mulia, Religiöse Bildung (s. Anm. 5), 243 [Hervorhebungen: im Original].

¹⁰⁰ Karl Gabriel, Formen heutiger Religiosität im Umbruch der Moderne, in: Heinrich Schmidinger (Hg.), Religiosität am Ende der Moderne. Krise oder Aufbruch? Innsbruck u. a. 1999, 193–227, hier 215.

der Mensch in der Kontinuität seines bisherigen Lebenslaufes steht, und der Überzeugung, dass alten Menschen niemals der Wille und die Fähigkeit zur Korrektur, zum Dazulernen, zur Wandlung abgesprochen werden darf. Allerdings ist es der alte Mensch selbst, der die Mischung zwischen „Sich-treu-Bleiben“ einerseits und „Verwandlung“ andererseits vollzieht. Somit können Bildungsprozesse nur in nicht überfordernden Schritten angestoßen werden, und neue Verhaltensmöglichkeiten und Einstellungen sind so ins Gespräch zu bringen, dass das bisherige Leben auf keinen Fall entwertet wird.

Schlussendlich sucht eine so verstandene religiös-kirchliche Bildungsarbeit in einer Haltung der Kooperation den konstruktiv-herausfordernden Dialog mit den Human- und Kulturwissenschaften, um gemeinsam dem guten Leben im höheren und hohen Alter zu dienen.

Dr.ⁱⁿ MMag.^a Renate Wieser, MA
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Karl-Franzens Universität Graz
Heinrichstraße 78/II
A-8010 Graz
E-Mail: [renate.wieser\(at\)uni-graz\(dot\)at](mailto:renate.wieser@uni-graz.at)

Institut für Religionspädagogik und Katechetik
Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
E-Mail: [renate.wieser\(at\)kphgraz\(dot\)at](mailto:renate.wieser@kphgraz.at)