



Lernorte im Alter

CLAUDIA KULMUS, UNTER MITARBEIT VON KRISTIN SKOWRANEK
UND JAMILA SCHULTZ-EDWARDS

Zusammenfassung

Gegenstand des Beitrags ist ein qualitativer Zugang zu Orten des Lernens im höheren Alter. Aus einem Projekt „Lernorte im Alter“ in sozialräumlicher Perspektive heraus werden anhand von narrativen Landkarten erste Eindrücke zu einem konkreten Sozial- und potenziellen Lernraum einer Großstadt dargestellt und der Wert des visualisierenden Zugangs aufgezeigt. Dabei werden einerseits die Herausforderungen sichtbar, die in der Analyse von Lernen an alltäglichen Lebensorten liegen. Andererseits wird Lernen auf sehr unterschiedliche Weise sichtbar. Dies geht von beigestellter Bildung etwa über die Teilhabe an kulturellen Angeboten über Formen des Sich-Einbringens bis hin zu biografisch-transformatorischen Lernprozessen in einem gegebenen urbanen Lebensraum. Herausforderungen für die Forschung liegen u. a. in einer stärkeren Sichtbarmachung des Lerngegenstandes. Für die Praxis der Erwachsenenbildung stellen sich Herausforderungen, die Zuständigkeit und Verantwortung für das Lernen Älterer auch jenseits primärer Bildungseinrichtungen einzufordern und durch Kooperationen, aufsuchende Bildungsangebote und Fortbildungsangebote auszufüllen.

Stichwörter: Lernorte; Sozialraum; Alter; narrative Landkarte

Abstract

The article offers a qualitative approach to places of learning in later life. Based on a project titled “Learning places in old age” from a socio-spatial perspective, initial impressions of a specific social and potential learning space in a city are presented using narrative maps and the value of the visualising approach is demonstrated. On the one hand, the challenges involved in analysing learning in everyday places become visible. On the other hand, learning becomes visible in very different ways. This ranges from associated education, for example, to participation in cultural offerings and forms of involvement through to biographical-transformational learning processes in a given urban living space. Challenges for research include making the subject of learning more visible. For adult education as a field of practice, there are challenges in claiming re-

sponsibility and accountability for the learning of older people beyond classical educational institutions and to fulfil this responsibility through cooperation, outreach education and adult education training offers for professionals.

Keywords: places of learning; social space; age; narrative map

1 Lernen im Alter als Herausforderung für die Erwachsenenbildung(sforschung)

Die Ausgangslage ist relativ klar, wir leben in einer Gesellschaft des langen Lebens (Brink 2023): In Deutschland sind bereits jetzt mehr als die Hälfte der Bevölkerung älter als 45 Jahre, jede fünfte Person ist älter als 66 Jahre (Destatis 2024). Die Erwachsenenbildung als Wissenschaft vom lebenslangen Lernen (Gruber 2007) muss diese Entwicklung ernst nehmen und sich mit Lernen in der zweiten Lebenshälfte, im *späteren Leben*, oder eben im *höheren Alter* zu beschäftigen, statt diese Lebensphase der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit oder gar den – im weitesten Sinne – Gesundheitswissenschaften zu überantworten. Es gilt, bis ins hohe Alter nach Lern- und Entfaltungschancen zu fragen.

In der Erwachsenenbildungswissenschaft gibt und gab es immer wieder Phasen, in denen das Lernen im höheren Alter, gemeint vor allem als beruflich entpflichtete Lebensphase (vgl. ausführlich zu Definitionsschwierigkeiten Kulmus 2018), stärker auf der Agenda stand. So wurde das Thema bspw. in den Jahren 2009 und 2014 durch die Teilnahme- und Kompetenzmonitorings Älterer, „EdAGE“ (Tippelt et al. 2009) und „CiLL“ (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014), in der Erwachsenenbildungsforschung bearbeitet¹. Deutlich wurde hier, dass aus einer „Vogelperspektive“ sowohl die Beteiligung an non-formaler Weiterbildung (Tippelt et al. 2009) als auch Kompetenzen im Alter erkennbar nachlassen (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014), Alter also als kritischer Faktor für Teilhabe erscheint. Gleichzeitig wurde immer wieder herausgearbeitet, dass es weniger das kalendarische Alter selbst als vielmehr Kohorteneffekte sowie das (nahe) Ende der Berufstätigkeit sind, die die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung prägen (Kulmus 2018; Schmidt-Hertha & Rees 2017).

Schon früh hat auch Kade (2001) die Frage nach selbstorganisiertem Lernen im Alter gestellt und damit den Blick auf beiläufige und selbstorganisierte Bildungsmöglichkeiten gelenkt gegenüber klassischen primären Bildungseinrichtungen (s. a. Ballewskis engagiertes Plädoyer aus BAGSO-Sicht in der HBV-Ausgabe 2/2024). Damit sind aber zugleich alltägliche Lebensorte angesprochen und die Frage, wie diese zu Lernorten werden können, stellt sich auch theoretisch.

Im Folgenden wird ein Projekt vorgestellt, das sich mit Fragen nach alltäglichen Lebensorten und danach, ob/wie diese als Lernorte betrachtet werden können, beschäftigt (2). Nach den Ergebnissen (3) folgt der Ausblick für Forschung und Praxis (4).

¹ Beide Studien waren als einmalige Ergänzungsstudien zum AES (EdAge) und zu PIAAC (CiLL) angelegt und wurden bislang nicht wiederholt.

2 Lernorte im höheren Alter im empirischen Zugang

Das Projekt „Lernorte im Alter“² – Lebens- und Lernorte in einem sozialräumlichen Ansatz – speist sich aus unterschiedlichen Diskursen. So werden zum einen in der internationalen Forschung aktuell Fragen von sozialer Exklusion (Walsh et al. 2021) und Ageism (Ayalon & Tesch-Römer 2018) diskutiert und dabei auch räumlich-materiale Dimensionen von Exklusion bearbeitet – dies auch im Rahmen einer jüngeren materiellen Soziologie mit Fokus auf den Beitrag materialer Gegebenheiten der Welt zur Konstituierung von Alter (Endter et al. 2024). Damit wird auch ein eher sozialpädagogisch geprägter Diskurs um „Aktionsräume“ im Alter (Noack & Veil 2013) aktualisiert, in dem soziale Nahräume und Infrastrukturen auf ihren Beitrag zur Teilhabe Älterer hin untersucht werden (auch Ahmed et al. 2023). Um Bildungsfragen geht es in diesen Diskursen in der Regel eher nicht, sie bieten aber einen guten Rahmen, um nach mehr oder weniger institutionalisierten Bildungsmöglichkeiten und Teilhabebarrrieren im sozialen Nahraum zu fragen. Zudem lässt sich die erwachsenenpädagogische Raumdiskussion anführen, gebündelt zusammengefasst u. a. in Bernhard et al. (2015). Hier wird das Verhältnis von physischer Materialität von Räumen und ihrer sozialen Herstellung (Kraus, Stang & Schreiber-Barsch 2015, S. 12) diskutiert und als zentrale Frage gestellt, welche Dimensionen für *pädagogische* Räume konstitutiv sind. Dabei werden zum einen die Hürden „klassischer“ Bildungseinrichtungen für sogenannte „bildungsferne“ oder „bildungsungewohnte“ Personen (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015) zum Ausgangspunkt von Überlegungen für ein Erreichen dieser Zielgruppe durch Bildungsangebote bearbeitet. Zum anderen wird die Einordnung in „informelles Lernen“ insofern problematisiert, als unterstellt wird, mit diesem Diskurs werde dem (informellen) Lernen die Intentionalität abgesprochen, während gleichzeitig Erwachsenenbildungseinrichtungen mit explizitem Bildungsauftrag eine normative Deutungsmacht und die Abwertung informeller Lernprozesse unterstellt wird (Ebner v. Eschenbach & Ludwig 2015). Schließlich wird aber auch sehr viel konkreter danach gefragt, wie Lernorte auch empirisch erfasst werden könnten und entlang welcher Dimensionen oder „Kategorien“ sie sich als lernrelevant analysieren lassen (Kraus 2015). Speziell Ältere werden in den erwachsenenpädagogischen Raumdiskursen nicht in den Fokus genommen. Vor diesem Hintergrund wird im Projekt danach gefragt, welche Lebensorte Ältere benennen und inwiefern diese auch Lernorte sind.

Im Zentrum des *methodischen Designs* stehen narrative Landkarten mit ergänzenden Interviews (Behnken & Zinnecker 2010; Bleck, Knopp & v. Rießen 2015; Faulstich & Faulstich-Wieland 2012). Diese Methode erlaubt einen visualisierten Zugang zum Sozialraum, der der leiblichen Verortung der Personen an konkreten Orten Rechnung trägt. Die Interviews mit narrativen Landkarten wurden in der Regel bei den Menschen zu Hause, in einem Fall in einem Café geführt, aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Ein fokussierter Stadtteil im Projekt ist Hamburg Osdorf im Hamburger Westen. Der *Feldzugang* erfolgte hier über die VHS Hamburg, die dort ein Kursangebot aus-

2 Gefördert im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder; <https://uhh.de/ew-lernorte-im-alter-transfer>.
Theorie

bringt und dafür Räume eines Bürgerhauses nutzt. Da sich der Zugang zu älteren Menschen insgesamt oft als nicht ganz einfach erweist (Kulmus 2018) und dies v. a. auch für das Zeichnen narrativer Landkarten gilt (es gab auch im Projekt Verweigerungen), wurden Einzel-, Paar- und Gruppengespräche ermöglicht und angenommen.

Die *Auswertung* erfolgt in Anlehnung an Bleck, Knopp und v. Rießen (2015) in einem mehrperspektivischen Zugang: „Objektivierend“ werden die soziodemografische Situation im Stadtteil und damit Aspekte der strukturbezogenen Sozialraumanalyse als Rahmung ausgewertet. Im nächsten Schritt folgen Analysen der narrativen Landkarten und schließlich der begleitenden Interviews als Ausdruck einer nutzungsbezogenen Sozialraumanalyse. Dabei geht es um die „subjektive Sicht Älterer auf Angebote, Strukturen, Aufenthaltsorte und Atmosphäre des Sozialraums“ (ebd.). Darüber hinaus versuchen wir, Lernen in den narrativen Landkarten und Interviews zu identifizieren, was bei Bleck, Knopp und v. Rießen (2015) nicht im Fokus steht.

Im Folgenden werden für einen ersten empirischen Zugriff narrative Landkarten zu Osdorf gezeigt und durch Informationen aus den Interviews ergänzt. Davon ausgehend werden Überlegungen zum komplizierten Verhältnis von Lebens- und Lernorten und den methodischen Herausforderungen bei deren Identifikation vorgestellt.

3 Ergebnisse: Lebensort Osdorf – Lernort Osdorf?

*Osdorf in Zahlen*³

Osdorf ist ein Stadtteil, der sowohl bei den unter 18-Jährigen (19,9 % am Bevölkerungsanteil in Osdorf gegenüber 16,9 % in HH gesamt) als auch bei den über 65-Jährigen (21,7 % gegenüber 17,8 % in HH) über dem Hamburger Gesamtdurchschnitt liegt. Es gibt einen höheren Anteil an Haushalten mit Kindern (22,7 % zu 18 %). Der Migrationshintergrund ist gegenüber Hamburg etwas höher (42,7 % zu 39 %), die Arbeitslosenquote der 15- bis unter 65-Jährigen liegt bei 6,2 % gegenüber 5,7 % in Hamburg, unter den Älteren (55- bis 65-Jährigen) liegt sie jedoch bei 5,2 % gegenüber 5,8 % im gesamten Stadtgebiet. Der Anteil der Leistungsempfänger nach SGB II liegt bei 11,7 % gegenüber 10 % in ganz Hamburg, der der Grundsicherungsempfänger:innen im Alter ab 65 Jahren bei 9,7 % gegenüber 8,5 % in Hamburg, ähnlich liegen die Mindestsicherungsempfänger:innen unter 15 Jahren mit 22,0 % Anteil über dem Hamburger Durchschnitt von 20 %. Das Bildungsniveau ist über Schulen in der Sekundarstufe I abgebildet, wo 50,7 % der Schüler:innen in Stadtteilschulen und 43,8 % auf Gymnasien sind (Hamburg gesamt: 49,7 % auf Stadtteilschule, 45,5 % auf Gymnasien). Diese Daten zeigen eine heterogene Altersstruktur: Osdorf ist zugleich alt und jung, bei einer zumindest nicht gehobenen sozialen Gesamtlage und mittlerem durchschnittlichem Bildungsniveau. Infrastrukturell ist Osdorf zudem unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass es keinen direkten U- oder S-Bahnanschluss hat und das „Fortkommen“ aus dem Stadtteil ohne eigenes Auto nur mit dem Bus möglich ist.

3 https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/NORD.regional/Stadtteil-Profil-HH_BJ-2022__NEU.pdf.

Das untersuchte Quartier ist geprägt durch Straßenzüge mit alleinstehenden Einfamilienhäusern und Carrés mit modernen, barrierefreien Mehrfamilienhäusern mit Gartenflächen, zahlreichen kleinen Spielplatzanlagen sowie einer Hochhaussiedlung. Zentral im Quartier gelegen ist ein Bürgerzentrum, das aus sechs Gebäuden besteht und in dem unterschiedliche soziale Träger eine Reihe von sozialen, kulturellen und (Weiterbildungs-)Veranstaltungen ausbringen.

Narrative Landkarten – Osdorf als erlebter Nahraum in Hamburg

Als Zugang zum Sozialraum mit der leiblichen Verortung der Personen an konkreten Orten liegen vier narrative Landkarten vor. Diese wurden erstellt von fünf Personen, die allerdings drei „Parteien“ bedeuten: zwei Ehepaare, eine Einzelperson. Diese drei Parteien wohnen relativ nah beieinander und kennen sich über das Bürgerzentrum. Sie sind privat jedoch nicht enger miteinander befreundet. Während Ehepaar 1 eine gemeinsame Karte anfertigte, waren für Ehepaar 2 unterschiedliche Karten notwendig, weil die alltäglichen Lebensorte sehr verschieden seien (Abbildung 2 und 3). Die narrative Landkarte 4 (Abbildung 4) ist von einer einzelnen Person angefertigt.

In der Anordnung der Karten direkt hintereinander zeigt sich die sehr unterschiedliche Ausgestaltung der Karten, die jedoch alle im gleichen Quartier gelegen sind und die von figürlichen Darstellungen bis hin zu wenigen Linien führen. Alle Karten sind zudem ergänzt durch Textelemente.

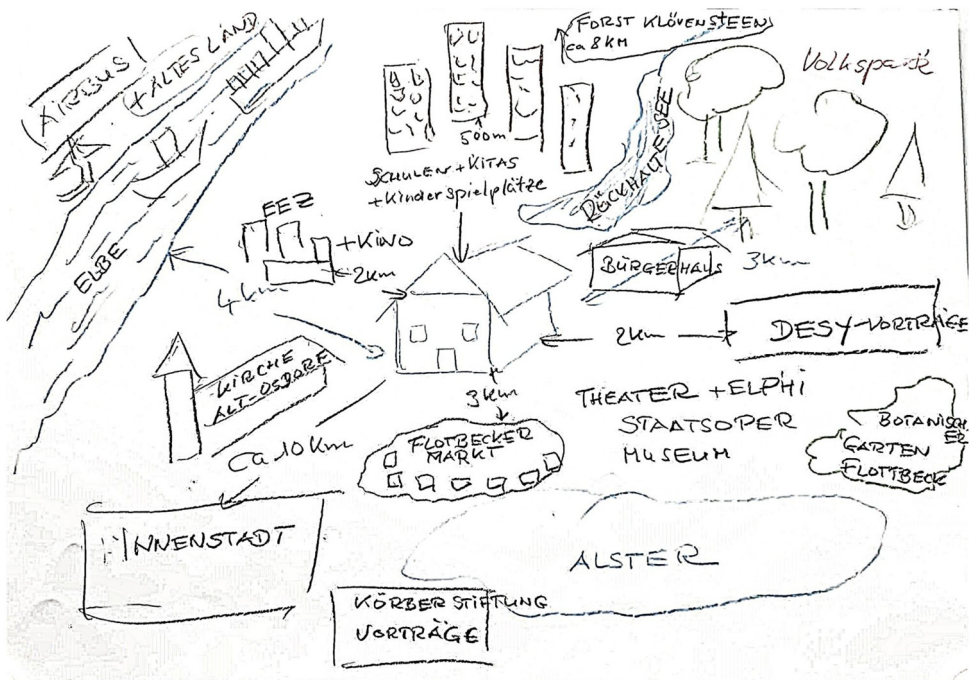


Abbildung 1: Narrative Landkarte Ehepaar 1 (Paarinterview I1)

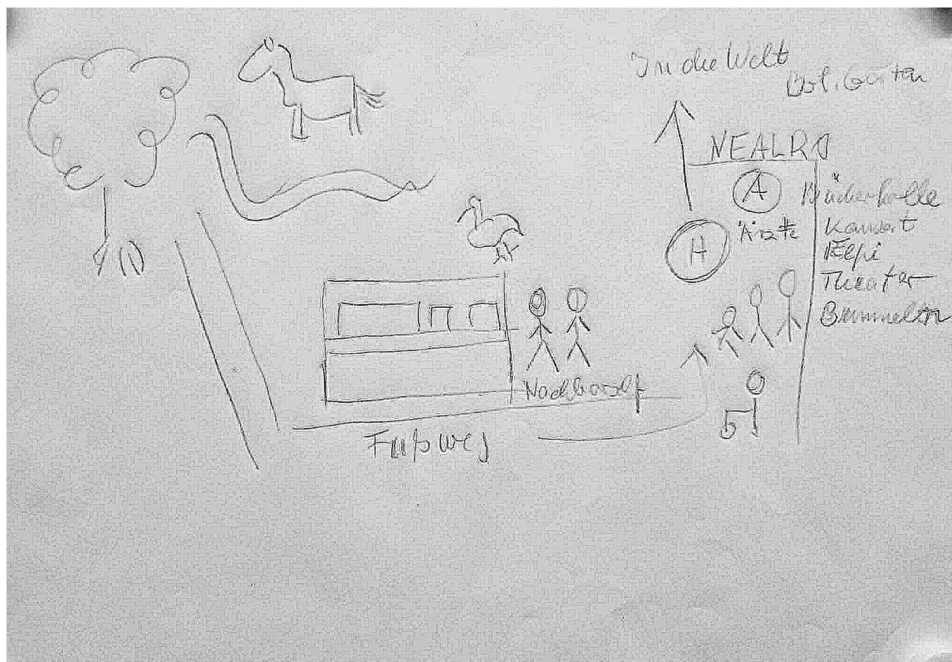


Abbildung 2: Narrative Landkarte 2 (Ehepartnerin von Ehepaar 2, Paarinterview I2)

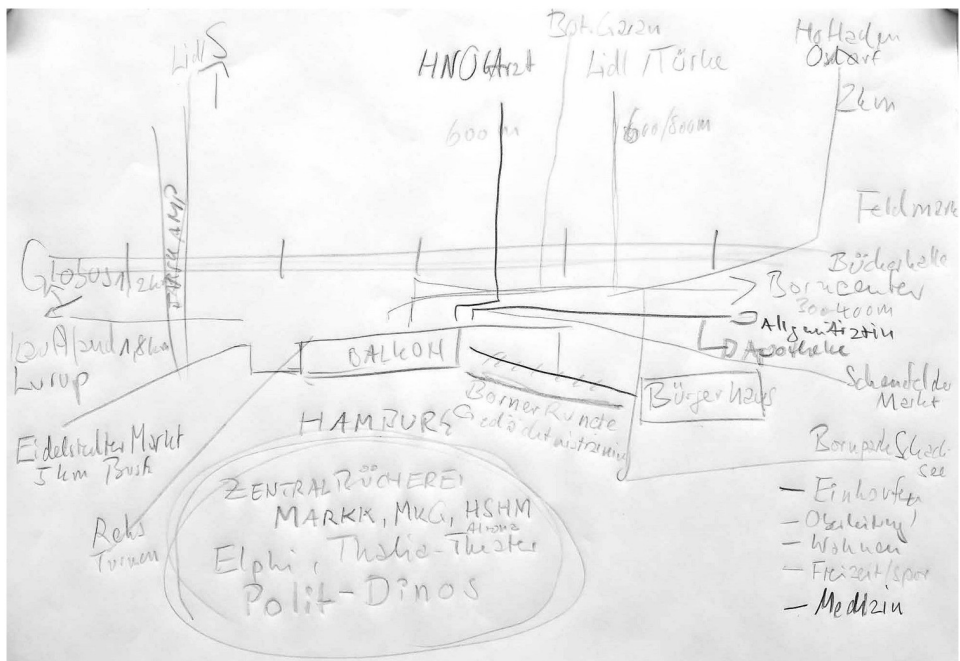


Abbildung 3: Narrative Landkarte 3 (Ehepartner von Ehepaar 2, Paarinterview I2)

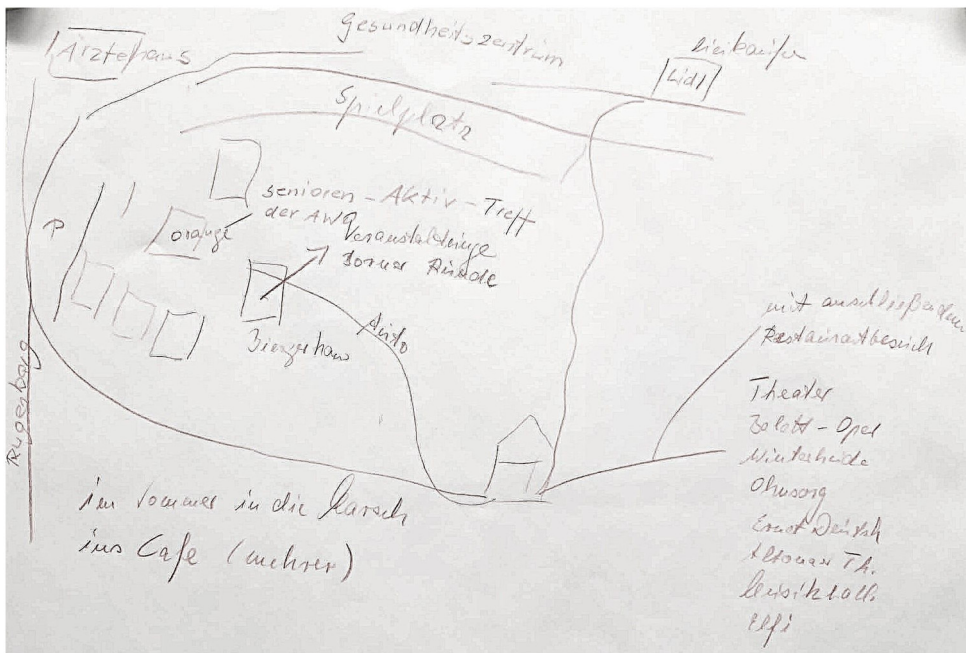


Abbildung 4: Narrative Landkarte 4 (Einzelinterview I4)

Im Zentrum der Karten stehen jeweils die Wohnung oder das Wohnhaus. Dabei zeigt sich v. a. in den Ehepaar-Karten 2 und 3 ein starker Wohnungsbezug insofern, als Balkon mit Blick auf Stromleitungen und darauf zahlreich sitzenden und „kommunizierenden“ (Paarinterview I2) Vögeln einen wichtigen gemeinsamen Lebensort darstellt. Relevant ist hier, dass das Ehepaar erst vor einigen Jahren, gerade mit Blick auf das Alter, in diese barrierefreie Wohnung gezogen ist, unter anderem wegen der Lage fast im Grünen und des Balkons. Die anderen beiden Karten setzen das jeweils seit Jahrzehnten bewohnte Einfamilienhaus ins Zentrum, benennen dies inhaltlich aber nicht weiter als bedeutsamen Lebensort. Vom Zuhause aus werden in allen Karten dann jeweils Verbindungen gezeichnet, z. T. mit Kilometerangaben, zu Lebensorten.

Karte 1 ist dabei relativ figürlich gezeichnet und sehr gefüllt, wobei der Nahraum und die Elbe mit Airbus (ehemaliger Arbeitsort beider) durch eine höhere Bildlichkeit, weitere Orte in Hamburg abstrakter als beschriftete Vierecke eingezeichnet sind (vgl. Abbildung 1).

Karte 2 ist dagegen reduzierter und figürlicher, ausgehend von der Wohnung mit v. a. dem Balkon, gefüllt mit Tieren (Vögeln vorm Balkon und Pferden in der Nähe) und v. a., als einzige Karte, auch mit Menschen: den Nachbarn, die in diesen Wohnanlagen, in denen sich auch das Bürgerhaus befindet, zu finden sind. In Karte 2 symbolisiert zudem das H für Bushaltestelle den Weg in „die Welt“ bzw. nach Hamburg hinein (vgl. Abbildung 2).

Karte 3 setzt ebenfalls zentral den Fokus auf den Balkon. Von dort aus werden dann unterschiedliche Orte dargestellt und dabei selbst schon farblich unterschieden und „geclustert“ nach Orten und Tätigkeiten: „Einkaufen“, „Oberleitung“ (das ist der Balkon mit den Vögeln), Freizeit, Medizin (vgl. Abbildung 3).

Karte 4 ist dagegen gekennzeichnet durch eher wenige Linien, die einen Nahraum beschreiben, der durch mit dem Auto benutzte Wege „eingehegt“ ist (vgl. Abbildung 4). Der „innere Kreis“ ist dabei das, was das alltägliche Leben v. a. prägt, auch durch ihr ehrenamtliches Engagement und viele regelmäßige Aktivitäten und auch Verpflichtungen im Bürgerhaus. Die Aktivitäten außerhalb sind nicht nur räumlich entfernter, sondern auch seltener, so sind etwa Arzt- oder auch Theaterbesuche eben nicht Bestandteil des täglichen Lebens, sondern Ereignisse, die zwar mit gewisser Regelmäßigkeit, aber eben seltener getätigt werden. In diesem Bild erscheint das Bürgerzentrum fast wie ein Campus des täglichen Lebens. Eine relevante Hintergrundinformation hier ist, dass die Interviewpartnerin körperliche Einschränkungen hat und nicht in der Lage ist, längere Strecken zu Fuß zu gehen.

In diesem ersten Zugriff und ohne detaillierte Analyse der begleitenden Interviews lassen sich zunächst folgende Aspekte festhalten:

- Sichtbar wird ein Verhältnis von unmittelbarem Nahraum (eher figürlich) und dem größeren Stadtgebiet Hamburg als abstraktere Darstellungen.
- Der erweiterte Raum wird v. a. über kulturelle Aktivitäten (Theater, Elbphilharmonie, Hamburger Bücherhallen, Staatsoper etc.) angezeigt.
- Die Siedlung, in der sich das Bürgerhaus befindet und die durch große Straßen tatsächlich auch begrenzt wird, wird erkennbar als Nahraum: sei es als „Nachbarschaft“ (Karte 2), sei es als Gebäude („Bürgerhaus“, Karten 1 und 4) oder sei es als Ansammlung von Häusern fast wie eine Art Campus (Karte 4).
- Einkaufsmöglichkeiten, Ärzte(-zentren), kulturelle Aktivitäten und Ausflugsmöglichkeiten in der Natur bilden zentrale Aspekte des alltäglichen Lebens.
- In den Karten wird Natur gezeigt: auf allen Karten im Nahraum (ein Rückhalte-see direkt am Viertel, die Feldmark/die Marsch mit u. a. Pferden, der Botanische Garten, der am Rand des Stadtteils liegt), auf einer Karte auch im erweiterten Hamburger Raum, wozu v. a. Elbe und Alster gehören.

Bezogen auf die Identifikation von *Lernen* lassen sich zunächst die genannten *kulturellen Aktivitäten* als „beigeordnete Bildung“ (Gieseke 2008) analysieren: Theater, Ballett, Oper sowie Bücherhallen und Museen. Zudem ist eine *primäre Bildungsveranstaltung* genannt: ein Gedächtniskurs, der aber z. T. in den Karten mit dem Bürgerhaus assoziiert und nicht explizit eingetragen ist. Dies ist auch insofern interessant, als der Kurs von der VHS ausgebracht wird, aber eben in den Räumen des Bürgerhauses und diesem von den Teilnehmenden auch zugeordnet wird. Weiterhin sind Vorträge bei DESY (Deutsches Elektronen-Synchrotron) und der Körber-Stiftung eingezeichnet. Primäre Bildungseinrichtungen wie etwa die VHS oder das Kontaktstudium der Uni Hamburg finden sich interessanterweise nicht in den Karten.

In den ergänzenden Interviews finden sich dann in einem nicht unerheblichen Maß *Beteiligungsaktivitäten*, die zunächst weniger auf Lernen, als vielmehr auf ein *Sich-Einbringen* gerichtet sind. Für Osdorf wird hier v. a. eine sich regelmäßig treffende Runde zur Bürgerbeteiligung v. a. in der Stadtteilentwicklung genannt. Darüber hinaus bietet das Bürgerhaus viele ehrenamtliche Engagementmöglichkeiten mit regelmäßigen Verpflichtungen (Einzelinterview I4 mit narrativer Landkarte 4). Dies wird in einen allenfalls allgemeinen Zusammenhang mit Lernen gebracht (vgl. auch Scharnberg 2021).

Interessant ist auch, dass in der fast schon soziologisch orientierten Unterscheidung in Karte 3 die expliziten Bildungsangebote wie auch die kulturellen Aktivitäten unter Freizeit eingeordnet werden.

Im Nachfrageteil eines Interviews erfolgt schließlich weitgehend eine Reflexion der (diversen) Nachbarschaft und damit einhergehender *biografischer, transformatorischer Lernprozesse* (Koller 2018): Das Siedlungsgebiet, das mit Spielplätzen, Grünflächen und kleinen Wegen ebenso wie mit Sitzgelegenheiten gekennzeichnet ist, erlaubt ein hohes Maß an „draußen sein“, v. a. das Sitzen auf Bänken in kleinen Gruppen mit allenfalls gelegentlichen Kontaktaufnahmen zu Nachbarssitzgruppen. Dies wird von der Erstellerin von Karte 2 insofern als transformativer Lernprozess beschrieben, als hier anfängliche „Fremdheit“ und Ängste im Umgang mit Menschen „anderer“ (kultureller und milieubezogener) Herkunft weichen zugunsten einer Freude an der Vielfalt von Menschen (Paarinterview I2, S. 30). Dieser Lernprozess wird durch die lokale Gelegenheitsstruktur (zum Verweilen einladende Sitzgruppen) befördert. Allerdings, und hier kommen wir zurück zu der Frage nach der konkreten Materialität von Orten, ist der Lerngegenstand (transformativer Prozess hin zu Diversitätswertschätzung) als Bedeutungseinheit „sachlich-sozialer Art“ (Holzkamp 1995, S. 208) nicht an den konkreten Ort gebunden. Das Verhältnis von konkret-materialem Ort und subjektivem Lernprozess bleibt also nach wie vor eine Herausforderung für den wissenschaftlichen Zugang.

4 Ausblick

Die Herausforderung, wie Lernorte über die Verbindung subjektiv-individueller Lernprozesse mit der konkreten Materialität der Orte identifiziert werden können, bleibt theoretisch wie methodisch groß. Eine Perspektive könnte sein, die Frage nach den Lerninhalten theoretisch weiter auszubauen (sachlich-soziale Bedeutungszusammenhänge, die die Orte selbst eröffnen) stärker zu betonen. Anschlussfähig wäre hier die Veröffentlichung von Faulstich & Haberzeth (2010), wo das inhaltliche Lernpotenzial einer Autoverwertungsanlage für Themen wie Abfallwirtschaftskreisläufe, Recycling und umfassende Nachhaltigkeitsfragen aufgezeigt wird. Subjektive Lernprozesse werden hier allerdings nicht einbezogen, und ein Schrottplatz ist sicher nur für wenige Menschen ein Ort des alltäglichen Lebens. Anschlussfähig sind daher darüber hinaus möglicherweise auch Analysekatoren, wie sie von Kraus (2015) entwickelt wurden

mit Blick auf alltägliche Lernorte im Spannungsfeld von Person und Lerngegenstand, etwa die Infrastruktur mit baulichen und einrichtungsbezogenen Aspekten, die Atmosphäre und andere Personen als potenzielle Wissensträger oder als Ko-Anwesende (siehe auch den Beitrag von Kraus in diesem Heft).

Der Einbezug solcher Kategorien hätte die methodische Konsequenz, in den begleitenden Interviews sehr viel strukturierter nachzufragen, *was es eigentlich ist*, was an den Orten gelernt wird, und inwieweit der Ort prinzipiell austauschbar wäre. So könnte die inhaltlich gebundene Lernförderlichkeit eines material-konkreten Ortes stärker in den Blick kommen und wir liefen nicht Gefahr, jeden Lebensort verallgemeinernd und mit wenig Aussagekraft pauschal als Lernort zu bezeichnen.

Ebenso offen wie die theoretisch-empirischen Herausforderungen ist die Frage nach einer pädagogischen Unterstützung von Lernprozessen im Alter. Dies gilt v. a. für alltägliche Lebensorte, die nicht primär pädagogisch gestaltet sind und an denen damit auch kein Mandat für Vermittlung besteht (Kulmus 2022). Hier stellen sich zugleich Institutionalisierungs- und Professionalisierungsfragen in der Bildung Älterer. Diese betreffen zum einen die Frage, wo die Erwachsenenbildungseinrichtungen selbst Zuständigkeit einfordern und erweitern (über Kooperationen, aufsuchende Angebote), um damit wiederum den Gang Älterer auch in primäre Bildungsstätten hinein zu unterstützen (Kade 2001; Kulmus 2022). Zum anderen eröffnen sich Möglichkeiten, die eher sozialpädagogisch fundierte Lernbegleitung (Bubolz-Lutz 2017) durch erwachsenenpädagogische Weiterbildungsangebote zu unterstützen. Angesichts der anfangs genannten demografischen Entwicklung ist es trotz und auch gerade wegen der vielen offenen Fragen unbedingt geboten, Potenziale und Verantwortung eines erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Praxisengagements mit Blick auf ältere Menschen weiter auszuloten.

Literatur

- Ahmed, N., Buffe, T. & Phillipson, C. (2021). Migration and Transnational Communities: Constructions of Home and Neighbourhood in the Lives of Older Migrants. In M. Repetti, T. Calasanti & C. Phillipson (Hrsg.), *Ageing and Migration in a Global Context*, 13–28. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71442-0_2
- Ayalon, L. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.). (2018). *Contemporary Perspectives on Ageism*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8>
- Ballewski, G. (2024). Diversität von Erwachsenenbildung in Bezug auf höheres Alter und weitere Gefährdungsfaktoren für Exklusion. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (74) 2, 86–94. <https://doi.org/10.3278/HBV2402W009>
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>
- Behnken, I. & Zinneker, J. (2010). Narrative Landkarten. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–25. Juventa.

- Bleck, C., Knopp, R. & van Rießen, A. (2013). Sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethoden mit Älteren. In M. Noack & K. Veil (Hrsg.), *Aktiv Altern im Sozialraum*, 279–316. Verlag sozial raummanagement.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 105–116. wbv Publikation.
- Brink, S. (2023). *The Longevity Dividend*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35335-2>
- Bubolz-Lutz, E. (2017). Non-formal selbstbestimmt. Selbstbestimmtes Lernen im Alter am Beispiel des „Denk-Raum 50 plus“. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24 (4), 30–32.
- Ebner v. Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 67–77. wbv Publikation.
- Destatis. (2024). *Bevölkerung. Mitten im demografischen Wandel*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html#:~:text=Jede%20zweite%20Person%20in%20Deutschland,und%20Geburten%20etwas%20%22ver%C3%BCngt%22>
- Endter, C., Gallistl, V., Peine, A. & Wanka, A. (2024). Altersassemblagen. *Z Gerontol Geriat*, 57 (2), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s00391-024-02289-1>
- Faulstich, P. & Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume und Lernorte. *Der pädagogische Blick*, 20 (2), 104–115.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2010). Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In C. Zeuner (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation – Beiträge der Hamburger Erwachsenenbildung*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/files/hhhefte-1-2010-pdf.pdf>
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/85/0014w>
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/42/0022w>
- Gruber, E. (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*. <https://doi.org/10.25656/01:7546>
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen*. Campus.
- Kade, S. (2001). *Selbstorganisiertes Alter*. wbv Publikation.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0>
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 41–53. wbv Publikation.

- Kraus, K., Stang, R., Schreiber-Barsch, S. & Bernhard, C. (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 11–25. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004592w>
- Kulmus, C. (2022). Seniorenbildung in der Pandemie: Programmplanung zwischen Digitalisierung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45 (2), 369–389. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00215-9>
- Noack, M. & Veil, K. (2013). *Aktiv Altern im Sozialraum*. Verlag Sozial Raum Management.
- Scharnberg, G. (2021). Lernen im Ehrenamt: Vernetzung und Reflexion mit digitalen Medien. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung*, 221–240. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004789w>
- Schmidt-Hertha, B. & Rees, S.-L. (2017). Transition to retirement – learning to redesign one’s lifestyle. *Research on Ageing and Social Policy*, 5 (1), 32–56. <https://doi.org/10.17583/rasp.2017.2426>
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/85/0009w>
- Walsh, K., Scharf, T., Van Regenmortel, S. & Wanka, A. (Hrsg.) (2021). *Social Exclusion in Later Life*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51406-8>

Autorin

Claudia Kulmus, Prof. Dr., Juniorprofessur für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 3. April 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of April 2025.