

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Bildung und Pastoral –
Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Lebenslanges Lernen (in) der Pastoral?

Abstract

Für die Pastoraltheologie ist es nicht selbstverständlich, sich mit Lernprozessen zu befassen – und schon gar nicht mit solchen, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken. Dabei beinhaltet diese Aufgabe eine doppelte Chance: Zum einen kommen Frauen und Männer in der zweiten Lebenshälfte und besonders im höheren und hohen Alter mit ihren spezifischen Entwicklungsherausforderungen und Lernweisen in den Blick. Zum anderen erweitert sich die Frage nach lebenslangem Lernen in der Pastoral um eine Besinnung auf eine „das Leben“ lernende Pastoral.

Practical theology is often not accustomed to dealing with learning processes, least of all with those that last a lifetime. This challenge for lifelong learning, however, bears a twofold chance: First, it takes into view women and men in the second half of their lifespan and particularly in old and oldest age with its specific challenges of development and ways of learning. Second, the focus on lifelong learning processes challenges the field of pastoral care to become a type of pastoral care that „learns life“.

1. (K)eine leichte Frage

Lebenslanges Lernen in der Pastoral? Diese Frage kann verwundern, scheint sie doch nicht wirklich offen gestellt, sondern nur zu bejahen zu sein. Wer will schon bestreiten, dass Pastoral wesentlich oder zumindest auch ein Lernraum ist? Dass – um gängige Bestimmungsmerkmale des Lernbegriffs zu nutzen¹ – in der Pastoral also Verhaltens- und Wahrnehmungsänderungen, wie sie aufgrund von Erfahrungen und deren Verarbeitung zustande kommen, gang und gäbe sind? Und dass dies alles von Frauen und Männern unterschiedlichsten Alters erfahren und praktiziert wird, dass Lernen in der Pastoral von daher lebenslang möglich, ja unumgänglich ist? Für Norbert Mette ist Lernen denn auch „eine Dimension, die die gesamte Pastoral (einschließlich Katechese) durchzieht, zielt sie doch v. ihrem Auftrag her zentral auf ‚Bekehrung‘, d. h. – humanwissenschaftlich gesehen – auf tief greifende Veränderungen im Denken u. Tun (im Sinn eines existentiellen bzw. dialekt. Lernprozesses).“²

So naheliegend ein zustimmendes Nicken auf die diesem Aufsatz vorangestellte Frage auch sein mag, so stimmt es doch nachdenklich, dass Pastoral als ein komplexes Gefüge christlich-kirchlich verantworteter Praxis oftmals doch eher als „immer gleich“, wenig dynamisch, kreativ und anpassungsfähig wahrgenommen und bewertet

¹ Vgl. Rudolf Künzli, Art. Lernen, in: Dietrich Benner – Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim 2004, 620–637, hier 620.

² Norbert Mette, Art. Lernen. II. Praktisch-theologisch, in: *LThK*, Bd. 6, Freiburg /Br. u. a. ³1996, 847.

wird. Ist Pastoral vielleicht doch weniger lernbereit und lernfähig als angenommen oder gewünscht? Die vermutete Soll-Ist-Diskrepanz genauer zu vermessen und zu deuten, ist nicht das Programm der folgenden Überlegungen, wohl aber ihr Anstoß. Ersten begrifflichen und phänomenologischen Annäherungen an „Lernen“, „lebenslanges Lernen“ und – unser besonderer Fokus – „Alter(n) lernen“ folgen dabei (in unseren Augen lehrreiche) Praxisbeispiele für Lernprozesse von, mit und über Menschen im höheren und höchsten Lebensalter und in unterschiedlichsten Kontexten. Daran anknüpfend versuchen wir zu begründen, inwiefern ein solches Lernen dem Anspruch an Pastoral, pastoral zu sein, näher kommt. Thesen zu Nutzen und Folgen einer Pastoral, für die lebenslanges Lernen selbstverständlich ist bzw. immer selbstverständlicher wird, schließen den Gedankengang vorläufig ab.

2. Was Lernen heißen kann

Eine sorgfältige Begriffsbestimmung von „Lernen“ wird sich zu verwandten Konzepten und Begriffen wie beispielsweise „Entwicklung“, „Reifung“ oder „Bildung“ verhalten müssen. Auch das Verhältnis von „Lernen“ und „Lehre“ gilt es zu klären. Nicht zuletzt sind für diese Klärungsversuche anthropologische, biologische, pädagogische, psychologische, soziologische und auch theologische Vorstellungen vom Lernen heranzuziehen und zugleich als in mehrfacher Hinsicht kontingente Konstruktionen zu rekonstruieren.³ Inwiefern in diesem Zusammenhang die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse geeignet sind, wird aufmerksam zu beobachten sein.⁴

Von all diesen „Pflichten“ entlastet, unternehmen wir für unsere Überlegungen eher Streifzüge statt systematischer Analysen. Lernen heißt Anpassung, benötigt Flexibilität, bewältigt Komplexität. Damit ermöglicht Lernen dem Menschen (und nur von ihm soll an dieser Stelle die Rede sein), „sich an unterschiedliche natürliche wie kulturelle Lebensbedingungen anzupassen und diese aktiv zu gestalten.“⁵ In traditionell behavioristischem Verständnis geschieht dies mittels Verstärkung innerhalb der Reiz-Reaktions-Schemata. Wer dagegen Lernen als Wissenserwerb und Wissenstransformation versteht, wird den zugrunde liegenden Prozess der Informationsverarbeitung herausstellen. Er ermöglicht es uns, neue Informationen wahr- und aufzunehmen und diese im Interesse einer Problembearbeitung und Problemlösung zu nutzen. Aus konstruktivistischer Sicht basiert Lernen auf subjektivem Erfahren, Erleben und Inter-

³ Künzli, Lernen (s. Anm. 1), 620.

⁴ Für eine (kritische) Einordnung vgl. Günter Rager, Lernen und Bildung aus der Sicht der Hirnforschung, in: Ludger Honnefelder – Günter Rager (Hg.), Bildung durch Wissenschaft? (Grenzfragen 36), Freiburg/Br. 2011, 253–267.

⁵ Elisabeth Bubolz-Lutz – Eva Göskens – Cornelia Kricheldorf – Renate Schramek, Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010, 4.

pretieren. Welcher Sichtweise man auch anhängt, Lernen erscheint als komplexer, nicht vollständig beobachtbarer, sondern letztendlich nur zu erschließender Prozess.⁶

Für ein besseres Verständnis dieses mehrdimensionalen Lerngeschehens lassen sich eine ganze Reihe von Fragen stellen: Wer lernt? Wann wird gelernt? Was wird gelernt? Was gibt es zu lernen? Wer bestimmt die Lerninhalte? Wozu lernen? Wie wird gelernt? Wo wird gelernt? Je nachdem, welche dieser Gesichtspunkte man herausgreift, ergeben sich verschiedene Lernhin- und Lerneinsichten. Verbreitet sind die Unterscheidungen zwischen intentionalem (absichtlichem) und inzidentellem (beiläufigem) Lernen sowie zwischen formalem (institutionalisiertem) und non-formalem bzw. informellem Lernen (z. B. im Rahmen eines Hobbys). Wo das Lernen den individuellen Rahmen überschreitet und zu einem interpersonellen Geschehen wird, ereignet sich Lernen in und aus sozialer Interaktion (z. B. im Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in kognitiven oder emotionalen Prozessen). Immer wieder neu kritisch zu analysieren sind Ideal und Wirklichkeit asymmetrischer oder gleichberechtigter Lehr-Lern-Beziehungen. Nicht zuletzt kann es sehr lehrreich sein, sich selbst lernend über die Schultern zuzuschauen, den/die Andere/n als Lernmodell(e) zu erleben und Lernen metakommunikativ zu reflektieren. Entsprechend haben sich Verschränkungen von angeleiteten Lerngelegenheiten, selbstorganisierten Lernprozessen und Reflexionsschleifen zu spontanem Alltags-Lernen als besonders wirksam erwiesen.⁷

3. Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen liegt im Trend der Bildungspolitik.⁸ Mit Vorläufern in den 1970er- und besonders den 1990er-Jahren veröffentlichte die Europäische Kommission zur Jahrtausendwende das „Memorandum über lebenslanges Lernen“⁹ und startete 2007 das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen. Anspruch war und ist es, die Mobilität in der Bildung zu fördern und den europäischen Bildungsraum attrakti-

⁶ Vgl. Gerd Mietzel, *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*, Göttingen ⁸2007, 33–52. Für einen Überblick zu weiteren (lernpsychologischen) Unterscheidungen s. Walter Edelmann, *Lernpsychologie*, Weinheim ⁶2000, 279–289, oder mit Fokussierung auf das Lernen Erwachsener: Bubolz-Lutz u.a., *Geragogik* (s. Anm. 5), 14–21.

⁷ Vgl. z.B. das von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KBE) getragene Projekt mekoFUN (Metakognitiv fundiertes Lernen): <http://www.kbe-bonn.de> [26.01.2015].

⁸ Für einen Überblick vgl. Judith Könemann, *Lebenslanges Lernen: Lernen für alle – immer? Bedeutung und Wirkung eines Topos*, in: *Diakonia* 44 (2013), 184–191; Hans Georg Rosenstein, *Das Europäische Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen – Möglichkeiten europäischer Kooperation im Bereich der Erwachsenenbildung*, in: *Informationsdienst Altersfragen* 34 (2007) 5, 15–17, sowie: <http://www.erasmusplus.de> [26.01.2015].

⁹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Memorandum über lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*, Brüssel 2000, verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf [29.06.2015].

ver zu machen. Seit 2014 wird das Ziel eines lebensbegleitenden Bildungsweges von der Schule über die Hochschule und Berufsbildung bis zur Erwachsenenbildung im Rahmen des neuen EU-Programms „Erasmus+“ fortgeführt. Der Lernbegriff ist dabei denkbar weit: „Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient, und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“¹⁰

Aber auch unabhängig von diesen bildungspolitischen Anstrengungen hat die alte Spruchweisheit „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ in der Diskussion um Konsequenzen des demografischen Wandels und die Perspektiven einer alternden Gesellschaft weitgehend ausgedient. An ihre Stelle sind Konzepte und Ansprüche lebensbegleitenden Lernens bzw. eines Lernens im Lebenslauf getreten. Lebenslanges Lernen kann dabei in verschiedener Weise verstanden und motiviert werden:

- als (mehr oder weniger) zweckfreies Lernen, also als ein Lernen aus Spaß an der Freude;
- als Gewinn oder Tribut einer Epoche bzw. Generation, in der fortschreitende Individualisierung und Pluralisierung stete (Lern-)Bereitschaft zur Anpassung und Fortschreibung der je eigenen „Bastelbiografie“ erfordern;
- als Mittel zum Zweck und damit als instrumentelles Lernen (z. B. zur Aufrechterhaltung, Wiederherstellung oder Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit);
- als ein Lernen in, für und durch den Alltag;
- als Konsequenz und Erfordernis eines „produktiven“ Lebens im Alter¹¹, das defizitorientierte Alter(n)sbilder zu korrigieren und die Herausforderungen veränderter gesellschaftlicher Altersstrukturen zu bewältigen sucht;
- als ein sowohl in persönlicher als auch in sozialer Hinsicht transformativer Prozess, der Eigenständigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Lernenden zum Ziel hat und damit Bildungsteilhabe und Empowerment von in klassischen Bildungskontexten benachteiligten oder übersehenen (älteren und alten) Menschen fördert;
- als ein Lernen in und aus Grenzerfahrungen, wie sie sich über die gesamte Lebensspanne hinweg und in markanter Weise im höheren und hohen Erwachsenenalter stellen.

Bei all diesen Facetten, die lebenslanges Lernen auszeichnen und die sich selbstverständlich auch wechselseitig ergänzen können, sollte dieser Ansatz nicht zu sehr als

¹⁰ Europäischer Rat in Lissabon, 22./23.3.2000, zit. nach Könemann, Lebenslanges Lernen (s. Anm. 8), 186.

¹¹ Vgl. Margret M. Baltes – Leo Montada (Hg.), Produktives Leben im Alter, Frankfurt/M. 1996.

eine normative Forderung verstanden werden. Dies könnte sonst dazu beitragen, „auch Erwachsene noch in (Bildungs-)Unmündigkeit zu halten bzw. eine solche Unmündigkeit durch lebenslanges Lernen bis ans Lebensende zu perpetuieren.“¹² In die gleiche Richtung zielt die Kritik des Gerontologen Paul Baltes, für den sich „[d]ie gesellschaftliche Utopie einer lebenslangen Entwicklung und der Ruf nach lebenslangem Lernen nonstop“ zwar gut anhören, sie aber bislang „mehr Wunsch als Realität“ sind. „An sich“, so Baltes, „war doch das frühere Gefühl, im fertigen ‚Sein‘ des Erwachsenenalters zu leben, ganz angenehm. Nun soll dieser Seinsstatus keine Berechtigung mehr haben? Soll der Mensch sich dies wirklich antun, sich lebenslänglich als unfertig zu erleben? Lebenslänglich gefangen im Entwicklungsexpress ohne Ende?“¹³ Die Notwendigkeit und die Möglichkeit des Lernens über die gesamte Lebensspanne hinweg kann statt dessen auch als schlichtes Faktum begriffen werden, das freilich zu fördern ist. Hier liegt ein Prozess bzw. Potenzial, Selbstwirksamkeit lebenslang wahrnehmbar machen und entwickeln zu können. Eine solche andauernde Chance zur Kompetenzentwicklung erscheint als eine gebotene Antwort auf die Zunahme der Lebenserwartung von durchschnittlich etwa 45 Jahren um 1900 auf rund 80 Jahren in der Gegenwart.

4. Lernen im Alter – Alter(n) lernen

Stärker noch als in früheren Lebensphasen hängen Motivation und Erfolg des Lernens im höheren und hohen Erwachsenenalter davon ab, ob das Lernziel als persönlich bedeutsam erlebt wird. Altersphasentypische Gewinne (Wissenszuwachs) und Verluste (verlangsamte Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit) sind unübersehbar, die persönliche Selbstwirksamkeitserwartung für die Gestaltung und den Ertrag des Lerngeschehens allerdings von entscheidender Bedeutung. Diese und viele weitere Einsichten in Bildungsprozesse in der zweiten Lebenshälfte sind der Geragogik zu verdanken, die damit Bildungskonzepte mit Älteren und für das Alter(n) zu entwickeln und zu erproben hilft sowie mitwirkt, diese in die Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit Älteren einzubringen.¹⁴ Ein weites Begriffsverständnis nutzend wird Lernen als „ein grundlegender Lebensprozess des (alternden) Menschen“ angesehen, „der ihm die Anpassung an unterschiedliche und sich immer wieder verändernde Lebensbedingungen und -umstände ermöglicht und hilfreich ist bei deren aktiver Gestaltung.“¹⁵

¹² Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), *Leben. Miteinander. Lernen. Grundlagen zur Intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität*, Bonn 2009, 24.

¹³ Paul B. Baltes, *Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 36 (2001), 24–32, hier 26.

¹⁴ Vgl. Bubolz-Lutz u.a., *Geragogik* (s. Anm. 5), 14.

¹⁵ Cornelia Kricheldorf, *Editorial: Alter(n) lernen*, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 47 (2014) 7, 549–551, hier 549.

Zusammenfassend gesprochen, ist dieser existentielle Lernprozess vor allem und schlussendlich ein Kennenlernen und Erlernen des Altwerdens und Altseins. Grundlegend für die Geragogik ist dabei eine konstruktivistische Vorstellung vom Lernen: Der Mensch lernt nicht, was ihm angeboten wird, sondern entscheidet und gestaltet selbst, was er wie und wo lernen möchte. Geprägt sind diese Prozesse von den jeweiligen Lernumgebungen und insbesondere der individuellen Lernbiografie. Viele ältere Menschen lernen also auch außerhalb definierter Bildungssettings in ihrem Alltag und in ihrer Lebenswelt. Sie lernen zwar auch „für das Leben“, Alter(n) lernen geschieht aber viel mehr durch und in ihrem Leben.

Hier spielen nicht zuletzt religiöse Fragen eine wichtige Rolle. Auch wenn der vermeintliche Determinismus „Mit dem Alter kommt der Psalter“ einem differenzierten Blick gewichen ist auf höchst plurale religiös-kirchliche Lebens- und Glaubenswege in und durch das Alter¹⁶, so bleiben doch noch viele offene religiös relevante Lernformen zu ergründen. Hier gilt es für den alternden Menschen – wie in anderen Lebensbereichen auch – auszuloten, wo Chancen zu nutzen und was es als nicht veränderbar zu akzeptieren gilt. Als „Grenzgänger der Transzendenz“ – so eine Zuschreibung von Bischof Klaus Hemmerle – haben sie eine besondere Aufgabe: „Da das Funktionale bei ihnen nicht ausschließlich das Blickfeld beherrscht“, so Hemmerle, „liegt es ihnen näher, sich für den Sinn des Ganzen, das größer ist als das Feld von Leistung und Brauchbarkeit, zu interessieren und diesen Sinn des Ganzen in der Gesellschaft präsent zu halten.“¹⁷ Altsein zu lernen, heißt eine „bewusst angenommene Abhängigkeit“¹⁸ einzuüben. Damit können Menschen im Alter ein pastorales Zeugnis geben: in Krankheit und Gebrechlichkeit, im Bilanz ziehen, im Abschiednehmen, im Verweis auf die Endlichkeit. Wo die Endlichkeit des Lebens ihren Schrecken verliert, vermag auch die Einsicht Raum greifen, dass unser Leben immer unvollkommen bleibt – und der Erlösenden Vollendung bedarf.

Ein verhängnisvolles Missverständnis wäre es allerdings, wenn das Lernen im Alter und des Alter(n)s allein als ein Geschehen gleich- oder ähnlichaltriger Frauen und Männer gesehen würde. Statt dessen ist nach Wegen zu suchen, Alter(n) auch zum Thema für Kinder, Jugendliche und Erwachsene „jungen Alters“ werden zu lassen und/oder für generationenverbindende und Generationensolidarität stiftende Lern-

¹⁶ Vgl. 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, Münster 2003.

¹⁷ Klaus Hemmerle, Grenzgänger der Transzendenz – eine Zielgruppe der Pastoral, in: Ludwig Bertsch – Karl-Heinz Rentmeister (Hg.), Zielgruppen. Brennpunkte kirchlichen Lebens, Frankfurt/M. 1977, 141–154, hier 141f.

¹⁸ Andreas Kruse, Selbstständigkeit, bewusst angenommene Abhängigkeit, Selbstverantwortung und Mitverantwortung als zentrale Kategorien einer ethischen Betrachtung des Alters, in: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 38 (2005) 4, 273–287.

gemeinschaften zu sorgen.¹⁹ So bildet sich ein komplexer Mix aus verschiedenen intra- und intergenerationellen Bildungssettings:²⁰ Beim Voneinander-Lernen unterstützt oder unterrichtet eine Generation mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung eine andere Generation, die über dieses Wissen und die Erfahrung gar nicht oder nur unzureichend verfügt. Das Übereinander-Lernen eröffnet Räume, in denen eine Generation eine andere über ihre historischen Erfahrungen oder ihre aktuelle Lebenssituation informiert und damit (auto-)biografisches Wissen teilt. Beim Miteinander-Lernen stehen der Austausch und das gemeinsame Lernen an (generationsverbindenden) Themen im Mittelpunkt. Diesem Voneinander-, Übereinander- und Miteinander-Lernen kann unseres Erachtens noch ein Füreinander-Lernen an die Seite gestellt werden, das all die intergenerationellen Lernzusammenhänge umfasst, aus denen wechselseitige (diakonische) Dienste erwachsen können (z. B. in der Altenpflegeausbildung).

5. Pastoralgeragogische Praxiserkundungen

Wenn die „Diagnose gesellschaftlich-kultureller Wandlungsprozesse und die Reflexion ihrer Bedeutung für das Selbst- und Weltverständnis der Lernenden wie für die Gestaltungsaufgaben, die sich daraus für das persönliche Leben, das Miteinander-Leben und die gesellschaftliche Partizipation gewinnen lassen“²¹ Aufgabe der Geragogik ist, dann ist es eine genuin kirchliche und dezidiert pastoralgeragogische Aufgabe²², diese Diagnose und Reflexion in der konstruktiven Konfrontation von Evangelium und Existenz²³ mitzuvollziehen. Einige Praxisbeispiele, welche die Verfasser dieses Aufsatzes besonders beeindruckt haben, mögen helfen, diesen Perspektivwechsel und die damit einhergehende Blickweitung zu verdeutlichen.

¹⁹ Vgl. Martina Kumlehn, Religionspädagogik: Altern antizipieren? Herausforderungen für religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht, in: Thomas Klie – Martina Kumlehn – Ralph Kunz (Hg.), *Praktische Theologie des Alterns*, Berlin 2009, 497–518; Christian Mulia, *Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen*, Stuttgart 2011.

²⁰ Vgl. KBE, *Leben* (s. Anm. 12), 28.

²¹ Bubolz-Lutz u.a., *Geragogik* (s. Anm. 5), 79.

²² Vgl. Peter Bromkamp, „Wenn Pastoral Alter lernt“ – Pastoralgeragogische Überlegungen zum Vierten Alter, Dortmund 2014 [Dissertationsschrift, abrufbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/33562>; Letzter Zugriff: 26.1.2015].

²³ Vgl. Rainer Bucher, *Die pastorale Konstitution der Kirche: Was soll Kirche eigentlich?* In: ders. (Hg.), *Die Provokation der Krise. Zwölf Fragen und Antworten zur Lage der Kirche*, Würzburg 2004, 30–44.

5.1 Lernort Gemeinde

Das von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung verantwortete Projekt „Lernort Gemeinde“²⁴ sah „es als seine Aufgabe, Menschen darin zu unterstützen, sich ihrer Mitverantwortung für das Leben gegenwärtiger und künftiger Generationen bewusst zu werden und ‚Möglichkeitsräume‘ zur Entwicklung aufzuspüren, auszuloten und sich ‚anzueignen‘“²⁵. Ziel des Projektes war eine aktive, lernende Gemeinde, die bürgerliches Engagement stärken und die Reflexion individueller und gemeinschaftlicher Wertvorstellungen anregen hilft. Dabei sollten Bürger und Gemeindemitglieder in der Gemeinde (damit ist sowohl die kommunale als auch die kirchliche Gemeinde gemeint) Lernorte neu- oder wiederentdecken. Den methodischen und inhaltlichen Rahmen bildeten das selbst organisierte Lernen und die Orientierung am Sozialraum. Basis für das Projekt waren die „Grundwerte“ Selbstbestimmung, Partizipation, Wertschätzung und die Achtung der Menschenwürde.²⁶ Leitvision des Projektes Lernort Gemeinde war die „Werte-, Gemeinde- und Persönlichkeitsentwicklung für eine Kultur des Gemeinsinns und der Beteiligung.“²⁷

Die Ergebnisse des Projektes zeigen, dass – den Aufbau und die Förderung einer lernförderlichen Infrastruktur vorausgesetzt – sich individuelles und gemeinsames Lernen gut ergänzen können und dass von einer Weiterentwicklung der individuellen Gestaltungskompetenz die einzelnen Beteiligten ebenso wie das Gemeinwesen profitieren. Durch das Projekt wurden Menschen unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Lernbiografien motiviert, neue Lernerfahrungen an unterschiedlichen Lernorten zu machen und das Erlernte in gemeinsames Handeln umzusetzen, sich aktiv an der Gestaltung der Gemeinden zu beteiligen und damit diese zu „lernenden Gemeinden“ zu machen. Beachtenswert ist dabei aus pastoralgeragogischer Sicht, dass sich an den verschiedenen Standorten alte und junge Menschen beteiligten und dass es ihnen dabei gelang, eine Basis für gemeinsame Lernerfahrungen und gemeinsames Handeln zu entwickeln. Die im Projekt gelungene Reflexion individueller und gesellschaftlicher Werte und die Verständigung auf Werte, die die Basis für gemeinsames Engagement bildeten, lässt sich sicherlich nicht einfach auf gemeinsames Leben und Glauben in Kirchengemeinden und darüber hinaus übertragen, kann aber durchaus als Hinweis gesehen werden, dass christlicher Glauben in vergleichbarer Weise miteinander gelebt, gelernt und gestaltet werden kann.

²⁴ Annette Mörchen – Markus Tolksdorf (Hg.), Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2009.

²⁵ Annette Mörchen, Das Projekt Lernort Gemeinde – Gestaltungsprinzipien, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse, in: Annette Mörchen – Markus Tolksdorf (Hg.), Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2009, 41–72, hier 42.

²⁶ Vgl. Mörchen, Lernort (s. Anm. 25), 46f.

²⁷ Mörchen, Lernort (s. Anm. 25), 49.

5.2 Altenpastoral vor Ort – zukunftsweisend vernetzt

Explizit im Fokus standen Kirchengemeinden und ihre Möglichkeiten und Grenzen organisationalen Lernens in dem Projekt „Altenpastoral vor Ort – zukunftsweisend vernetzt“ des Erzbistums Köln.²⁸ Auf Initiative des Referats für Altenpastoral im dortigen Generalvikariat und gemeinsam mit Partnern aus Gemeindeentwicklung, Altenbildung, Altenhilfe, Altenheimseelsorge und Pastoraltheologie wurden drei Seelsorgebereiche darin unterstützt, differenzierte Altenpastoral auszubilden, zukunftsfähige Seelsorgestrukturen zu erproben und Vernetzungen mit lokalen kirchlichen wie nicht-kirchlichen Akteuren zu schaffen. Grundlage hierfür war ein dezidiert weites Verständnis von Altenpastoral – alles, was als Kirche von, mit und für Menschen im Alter getan wird – sowie ein für unterschiedlichste Füllungen offenes Netzwerkkonzept.

Aus pastoraltheologischer Perspektive war es spannend zu beobachten, wie in diesem Projekt das klassische gemeindeftheologische Motto „Von der versorgten zur mitsorgenden Gemeinde“ in Richtung „zur selbstorganisierten Gemeinde“ weitergedacht wurde und dabei insbesondere Menschen jenseits traditioneller kirchlicher Strukturen anzusprechen vermochte. Die sich innerhalb der zwei Jahre Projektlaufzeit und auf Anregung der hierfür befristet eingestellten Koordinator/innen etablierten Netzwerke dürfen in der besten Bedeutung dieses Wortes als „eigensinnig“ bezeichnet werden. Diese Netzwerke leben von dem Nutzen, den sie stiften, und die in ihnen wirkenden Institutionen und Individuen legen größten Wert auf die je eigene Autonomie. Versuche einer „top-down-Steuerung“ laufen entsprechend ins Leere.

5.3 Netzwerk Pflegebegleitung

Die Netzwerk-Philosophie prägt auch das „Netzwerk Pflegebegleitung“, ein über eine Laufzeit von inzwischen mehr als zehn Jahren sich etablierendes Projekt zur Implementierung eines speziellen und neuen Freiwilligenprofils für pflegende Angehörige in die Versorgungsstrukturen vor Ort.²⁹ Qualifiziert wurden Multiplikator/innen, um Freiwillige nach den leitenden Projektkonzepten von Empowerment, Kompetenzentwicklung und Vernetzung auf ihre Begleitungsaufgabe vorzubereiten und die lokalen Initiativen dann weiter in ihrer Praxis fachlich begleiten zu können. Inzwischen sind auf diese Weise an über 150 Standorten Pflegebegleiter/innen-Initiativen entstanden.

²⁸ Vgl. Erzbistum Köln (Hg.), Projektdokumentation „Altenpastoral vor Ort – zukunftsweisend vernetzt“. Erkenntnisse für die Pastoral, Köln 2015, abrufbar unter: www.erzbistum-koeln.de/export/sites/ebkportal/seelsorge_und_glaube/lebensphase-alter/.content/.galleries/downloads/ebk_broschuere.pdf [Letzter Zugriff: 2.7.2015].

²⁹ Ausführliche Projektinformationen unter <http://www.netzwerk-pflegebegleitung.de> [Letzter Zugriff: 26.1.2015]. Vgl. auch Elisabeth Bubolz-Lutz – Cornelia Kricheldorf, Pflegebegleiter – intergenerationelles Lernen in einem Modellprojekt zur Begleitung pflegender Angehöriger durch Freiwillige, in: Zeitschrift EB 56 (2010) 1, 43–44.

Die Informations- und Kommunikationsplattform www.netzwerk-pflegebegleitung.de unterstützt die bundesweite Vernetzung und damit eine gemeinsame Weiterentwicklung und Verbreitung des Pflegebegleitungs-Ansatzes. Während auf der Ebene der Pflegebegleitung ausschließlich Freiwillige tätig sind, gehören die Lern- und Praxisbegleiter/innen, also die Projekt-Initiatoren/innen, meist dem professionellen System an: Sie kommen aus der Erwachsenenbildung, der Sozialen Arbeit oder der Pflege oder aus pflegenahen Berufen.

Das Angebot der Pflegebegleitung versteht sich als „gemeinsames Lernen im Austausch“, das „vom Geben und Nehmen zwischen den pflegenden Angehörigen und den Pflegebegleiterinnen und Pflegebegleitern“ geprägt ist.³⁰ Der Fokus des Interesses liegt dabei auf den pflegenden Angehörigen und Bezugspersonen, mit denen das persönliche Gespräch und die öffentliche Diskussion gesucht wird. Die Pflegebegleiter/innen praktizieren eine dichte kollegiale Unterstützung und arbeiten in fachlich begleiteten Gruppen zusammen. Sie verstehen sich als Botschafter/innen für eine neue Kultur zwischenmenschlichen Zusammenlebens und gemeinsamer Verantwortlichkeit im Fall eintretenden Hilfe- und Pflegebedarfs. Inzwischen findet dieser Ansatz solidarischen und intergenerationellen Lernens auch Anwendung im Projekt „Patientenbegleitung“, das durch ein neues Engagementprofil alten und alleinstehenden Menschen, die einen Krankenhausaufenthalt bewältigen oder anschließend eine/n Ärztin/Arzt aufsuchen müssen, emotionalen Beistand und praktische Hilfen bieten will.³¹

5.4 Lernpartnerschaft im 4. Lebensalter

In der Gerontologie ist es mittlerweile selbstverständlich, die Zeit nach dem Ende beruflicher Tätigkeit und/oder familiärer Verpflichtungen für die nachfolgende Generation mit Peter Laslett³² in zwei Phasen zu gliedern: Historisch neu, ermöglicht das sog. „Dritte Alter“ den allermeisten ins Alter vorgerückten und sich gleichwohl noch längst nicht alt fühlenden Frauen und Männern viele „späte Freiheiten“³³. Hierzu zählen nicht zuletzt auch eine Vielzahl von Möglichkeiten, alte und neue Bildungsinteressen zu verwirklichen. Zum „Vierten Alter“ zählt definitionsgemäß hingegen der-/diejenige „richtig Alte“, der/die aufgrund spürbarer altersassoziierter Belastungen auf die Unterstützung anderer angewiesen ist. In dieser Gruppe Lernbedürfnisse und Lernpotenziale zu entdecken und zu fördern, ist die innovative Leistung des Fortbildungskonzeptes „Lernpartnerschaft im 4. Lebensalter“, das in Kooperation von dem Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, dem Seniorenreferat im Seelsorgeamt der Erzdiözese Frei-

³⁰ <http://www.pflegebegleiter.de/pflegebegleitung/philosophie> [Letzter Zugriff: 30.06.2015].

³¹ Vgl. <http://www.fogera.de/patientenbegleitung> [Letzter Zugriff: 26.1.2015].

³² Peter Laslett, *Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns*, Weinheim 1995.

³³ Leopold Rosenmayr, *Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewusst gelebten Lebens*, Berlin 1983.

burg und dem Fachbereich Altenarbeit der Diözese Rottenburg-Stuttgart konzipiert und durchgeführt wurde.³⁴ Statt sie in Bildungseinrichtungen zu locken, wurden Frauen und Männer im 4. Lebensalter zu Hause oder im Heim von ehrenamtlich tätigen und für diese Form zugehender Bildungsarbeit speziell geschulten Personen besucht, um sich in einen gemeinsamen und partnerschaftlichen Bildungsprozess zu begeben. Dabei befassten sich die Beteiligten dialogisch mit Themen, die für beide Seiten ergiebig waren: aktuelle politische Diskussionen, literarische Neuerscheinungen oder persönliche Herausforderungen in der aktuellen Lebenssituation.³⁵ Die Gewinnung, Fortbildung und Begleitung der Lernpartner/innen ebenso wie die Resonanzen auf Seiten der teilnehmenden Frauen und Männer im Vierten Alter zeigen, dass Bildung in allen Lebensphasen möglich ist und lebenslanges Lernen buchstäblich bis zum Lebensende reicht. Dieses Lernen ist biografie- und erfahrungsorientiert, knüpft an vorhandenes Wissen an und fördert die Fähigkeit zum Um-Lernen, wenn sich frühere Strategien und Routinen aufgrund gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen als nicht mehr erfolgreich erweisen und durch neue ersetzt werden müssen. Im Sinne „kultureller Diakonie“ praktizierte dieses Projekt eine „Bildungsarbeit, die den Menschen dienen will“³⁶ – und dabei mittels der eingegangenen Lernpartnerschaften einen eindrucksvollen und auch pastoral wertvollen Perspektivwechsel für die Arbeit mit alten Menschen.

5.5 Altersbildung in alternder Gesellschaft

Alter(n) lernen ist eine ohne Zweifel komplexe Herausforderung, die – wo sie den individuellen Rahmen lebenslanger Reifung und Entwicklung überschreitet – der gemeinschaftlichen Reflexion und professionellen, sprich: geragogischen Vergewisserung bedarf.³⁷ Aus den Erfahrungen mit Good-Practice-Projekten der Wohlfahrtsverbände und im Dialog mit Senior/innen wurden im Rahmen einer Metastudie des Forschungsinstituts Geragogik Qualitätsziele abgeleitet, welche die Anforderungen älterer Menschen an eine moderne und zukunftssträchtige Senior/innenarbeit und Altersbildung gewährleisten helfen sollen.³⁸ Die besondere Bedeutung dieser Zielsetzung leitet sich für die Initiator/innen dieser Studie aus dem demografischen Wandel ab.

Bei aller Unterschiedlichkeit der diesem Projekt zugrunde liegenden Beispiele wurden vor allem zwei geragogische Prinzipien konsequent befolgt: Ausgangspunkt war

³⁴ Vgl. Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg – Seniorenreferat im Seelsorgeamt der Erzdiözese Freiburg (Hg.), Lernpartnerschaft im 4. Lebensalter (L4). Lebenslanges Lernen durch zugehende Bildungsarbeit, Freiburg/Br. 2005.

³⁵ Vgl. Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, Lernpartnerschaft (s. Anm. 34), 9.

³⁶ Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, Lernpartnerschaft (s. Anm. 34), 4.

³⁷ Vgl. Kricheldorf, Editorial (s. Anm. 15).

³⁸ Vgl. Dietmar Köster – Renate Schramek – Silke Dorn, Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch, Oberhausen 2008.

jeweils die Situation der alten Menschen mit ihren Bedürfnissen, Kompetenzen, Ressourcen, Bedarfen und Interessen. Von daher sollten die Beteiligten im Sinne eines partizipativen Lernens gemeinsam ihre Lernbedarfe, Lernwege, Lernziele bestimmen und verfolgen. Neben der Verständigung über ein solchermaßen partizipatives Lernen waren die Leitbilder der beteiligten Verbände und Institutionen der zweite Bezugspunkt für die Qualitätsziele: Inwieweit wird partizipatives Lernen gefördert? Bieten die im Leitbild eines Verbandes vereinbarten Vorstellungen und Werte einen angemessenen Rahmen, der es Interessent/innen und Beteiligten ermöglicht, sich mit ihren Vorstellungen und Werten einzubringen? Wie kommt man zu gemeinsam akzeptierten und getragenen Werten und Vorstellungen, ohne sie einerseits einseitig vorzugeben oder andererseits wertneutral zu bleiben?

6. Wenn Pastoral lebenslang lernt

Das Verständnis von Pastoral hat sich bekanntlich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt, ja geweitet: von der Praxis des Amtsträgers (des „Pastors“) zur Praxis der Kirche (aller Getauften), von der kirchlichen Praxis zur christlichen Praxis sowie von der christlichen Praxis zur Praxis des Menschen.³⁹ Zugleich ist diese maßgeblich mit dem letzten Konzil verknüpfte Weitung des Pastoralverständnisses pastoraltheologisch nicht unumstritten und – was bedeutsamer erscheint – im kirchlichen wie nicht-kirchlichen Alltag alles andere als etabliert. Weiterhin wird „Pastoral“ oft, vielleicht sogar überwiegend, mit der organisierten Seite von Kirche und den diversen Angeboten einer „Pastoralversorgung“ ihrer Mitglieder assoziiert. Eine solche „Pastoral“ lernend zu sehen und zu verstehen (und dabei nicht allein an Optimierungsversuche des Angebots zu denken), fällt nicht unbedingt leicht. Schreibt man „pastoral“ aber buchstäblich klein und hält damit die Frage der Qualität christlich-kirchlichen Handelns unter dem Anspruch der Nachfolge Jesu offen, werden Lernbedarfe und Lernpotenziale hin zu solch einer „pastoralen Pastoral“ deutlicher. „[D]ie an diese ‚Pastoral‘ zu richtende Frage“, so Reinhard Feiter, „lautet nun jeweils, ob sie ‚pastoral‘ sei: ob in der Praxis die Aufgaben so angegangen und in der Theorie die Fragen so durchdacht werden, wie sie sich aus der Situation der ‚Kirche in der Welt von heute‘ heraus stellen.“⁴⁰ Zu einer solchen Pastoral sind alle Menschen berufen, ebenso wie eine solche Pastoral im Dienst des Menschseins aller Menschen steht.⁴¹ In dieser „Pas-

³⁹ Vgl. Reinhard Feiter, Von der pastoraltheologischen Engführung zur pastoraltheologischen Zuspitzung der Praktischen Theologie, in: Reinhard Göllner (Hg.), „Es ist so schwer, den falschen Weg zu meiden“. Bilanz und Perspektiven der theologischen Disziplinen, Münster 2004, 261–286.

⁴⁰ Reinhard Feiter, Einführung in die Pastoraltheologie, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Praktische Theologie, Paderborn 2012, 15–63, hier 29 [Hervorhebungen: im Original].

⁴¹ Vgl. Ulrich Feeser-Lichterfeld, Berufung. Eine praktisch-theologische Studie zur Revitalisierung einer pastoralen Grunddimension, Münster 2005.

torgemeinschaft⁴² gibt es viel und lebenslang zu lernen, die (religionsgemeinschaftlich verstandene) Kirche als „Lerngemeinschaft“⁴³ ist ein integraler Teil von ihr.

Eine Pastoral, für die lebenslanges Lernen selbstverständlich ist bzw. immer selbstverständlicher wird,

- überwindet die sektoriellen Abgrenzungen zwischen „Bildung“ und „Pastoral“ zugunsten einer „Bildungspastoral“⁴⁴ und „Pastoralbildung“;
- versteht sich als Teil und Motor einer „Lernenden Organisation Kirche“⁴⁵ und praktiziert von daher gleichermaßen mutig wie sorgfältig (potenziell) lehrreiche Experimente;
- macht sich die viel zitierte, praktisch aber zu selten umgesetzte Haltung und Aufmerksamkeit von Bischof Klaus Hemmerle zu eigen und formt daraus ihren Pastoralstil: „Lass mich Dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe“⁴⁶;
- vollzieht biografie-, milieu- und lebensraumsensibel Schritt für Schritt (nicht zuletzt im und mit dem Alter) den von Matthias Sellmann beschriebenen Wandel „von einer Pastoral des ‚Erreichens‘ zu einer Pastoral des ‚Lernens‘“⁴⁷;
- nimmt die Lebenssituationen und die Lebenswelten älterer und alter Menschen (neu) wahr und ernst, statt sie einfach als bekannt vorauszusetzen⁴⁸;
- entdeckt existentielle Erfahrungen und Fragen u.a. zu Endlichkeit, Sinnerleben, Aufeinanderangewiesensein von (alternden) Menschen und lernt, diese Erfahrungen

⁴² Hans-Joachim Sander, nicht ausweichen. Die prekäre Lage der Kirche, Würzburg 2002, 14. Vgl. dazu Ulrich Feeser-Lichterfeld – Michael Lohausen, Kirche als Pastoralgemeinschaft in der Welt von heute, in: Ulrich Feeser-Lichterfeld – Reinhard Feiter (Hg.), Dem Glauben Gestalt geben, Münster 2006, 135–150.

⁴³ Vgl. Gert Otto, Art. Lernen, in: LexRP, Bd. 2, 2001, 1218–1222, hier 1221f.

⁴⁴ Vgl. Rainer Bucher, Kirchliche Erwachsenenbildung als „Bildungspastoral“, in: Mark Achilles – Markus Roth (Hg.), Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese, Ostfildern 2014, 67–78.

⁴⁵ Vgl. (mit Hinweisen auf Grundlagenliteratur) Burkard Severin, Was ist eigentlich „Organisationsentwicklung“? In: *eúangel* 2 (2011) 2, 5–10, und Valentin Dessoy, Wie Kirche zu einer lernenden Organisation werden kann. Erfahrungen aus der Praxis kirchlicher Organisationsentwicklung (OE), in: *Lebendige Seelsorge* 63 (2012), 243–247.

⁴⁶ Klaus Hemmerle, Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an? In: ders., *Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Feldern kirchlichen Handelns, Ausgewählte Schriften*, hrsg. von Reinhard Feiter, Bd. 4, Freiburg/Br. 1996, 324–339, hier 329.

⁴⁷ Matthias Sellmann, *Zuhören – Austauschen – Vorschlagen. Entdeckungen pastoraltheologischer Milieuforschung*, Würzburg 2012, 137–144.

⁴⁸ Eine Sammlung sich daraus ergebender Lernthemen und Lernfelder für eine geragogische Pastoral findet sich bei Bromkamp, *Pastoral* (s. Anm. 22), 170–213.

gen und Fragen im Licht des Evangeliums zu deuten und ihnen so lebensgestaltende Bedeutung zuzuordnen;

- profitiert von älteren und alten Menschen und ihrer besonderen „Expertenschaft des Lebens“⁴⁹, die sie bereit sind in intra- und intergenerationelle Lernprozesse einzubringen und weiter auszubilden;
- agiert solidarisch mit den vielen Älteren und Alten, denen lebenslanges Lernen aufgegeben ist und abverlangt wird;
- sucht angesichts der gegenwartsprägenden Phänomene von Beschleunigung und Perfektionsstreben nach einem neuen Verhältnis zu Zeitlichkeit und Endlichkeit⁵⁰ – und findet wertvolle Zugänge hierzu im Selbst- und Alltagserleben älterer und alter Menschen;
- kann zum Ort werden, an dem Generationen von Menschen mit ihren Erfahrungen von einer beherrschenden „Pastoral“ heilsame Kontrasterfahrungen machen können, die selbst wiederum vor neuerlichen Belehrungsversuchen schützen mögen.

Der im Jahr 2014 im Alter von 54 Jahren verstorbene Frank Schirmmacher warb in relativ jungen Jahren für eine „Mission [...], alt zu werden“⁵¹, für eine Mission, die nichts weniger umfasst als alt werden zu lernen. Alt werden zu lernen, so Schirmmacher, heißt leben lernen.⁵² Aus einer solchen Perspektive spannt sich der (Bildungs- und Pastoral-)Bogen vom „Lernen für das Leben“ über „lebenslanges Lernen“ zum „Leben lernen“ – wohlwissend um die riskante Metaphorik des Begriffs „Leben“:

„Der Ausdruck ‚Leben‘ ist metaphorisch, weil das Leben selbst auf Gestaltung und sprachlichen Ausdruck angelegt ist, um sich überhaupt bestimmen zu können. Damit aber besteht stets die Gefahr, das Leben selbst zu verfehlen. Doch diese Gefahr kann nicht umgangen werden, wenn überhaupt von ‚Leben‘ gesprochen werden soll. Es ist gerade das menschliche Leben, das in dieser Gefahr existiert und als notwendig paradoxes Sein oder zweideutiges Sein verstanden werden muß. Das menschliche Leben realisiert sich nicht einfach nur in einer Gestalt, indem es sich formieren muß, um zu leben; zu seiner Realisation gehört zugleich die Erklärung und Beschreibung dessen, was diese Form oder Gestalt bedeutet.“⁵³

⁴⁹ Vgl. Elisabeth Bubolz-Lutz, Expertenschaft Älterer – eine Chance für die Gesellschaft, in: *Bildung und Erziehung* 65 (2012) 1, 7–26.

⁵⁰ Vgl. Corinna Baumhoer – Elisa Kröger (Hg.), *Ach, du liebe Zeit. Temporalität als Herausforderung der Pastoral*, Ostfildern 2013.

⁵¹ Frank Schirmmacher, *Das Methusalem-Komplott*, München 2004, 155.

⁵² Vgl. Schirmmacher, *Methusalem-Komplott* (s. Anm. 51), 155.

⁵³ Christian Bermes, Art. *Leben*, in: Ralf Konersmann (Hg.), *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*, Darmstadt 2011, 191–198, hier 197.

Dr. Peter Bromkamp
Erzbistum Köln/Generalvikariat
Abteilung Seelsorge im Sozial- und Gesundheitswesen
Kardinal-Frings-Straße 1–3
D-50668 Köln
Fon: +49(0)221 – 16421534
Fax: +49 (0)221 – 16421556
Mail: peter.bromkamp(at)erzbistum-koeln(dot)de
Web: http://www.erzbistum-koeln.de/seelsorge_und_glaube/krankheit_und_pflege/altenheimseelsorge/

Dr. Ulrich Feeser-Lichterfeld
Im Röhfeld 12
D-53229 Bonn
Fon: +49 (0)228 – -9093053
E-Mail: info(at)feeser-lichterfeld(dot)de
Web: <http://www.feeser-lichterfeld.de>