
Bildung im Alter

Georg Theunissen

Inklusion und Bildung im Alter

Perspektiven für Menschen mit Behinderungen

Einleitung

Historisch betrachtet stammt der Leitgedanke der gesellschaftlichen Inklusion in erster Linie aus der nordamerikanischen Selbstvertretungsbewegung von Menschen mit Behinderungen (Theunissen 2022). Da bis heute insbesondere Menschen mit intellektueller und komplexer Beeinträchtigung im Alter gesellschaftlich exkludiert werden und zumeist ein isoliertes Leben in einer Institution fristen müssen, wird dieser Personenkreis im vorliegenden Beitrag fokussiert – wohl wissend, dass es (hierzulande) ein breites Inklusionsverständnis gibt, welches alle gesellschaftlich marginalisierten Gruppen im Blick hat, jedoch zu einer erheblichen Begriffsverwässerung (euphemistischen Worthölse) beigetragen hat. Gleichwohl können im Kontext der nachfolgenden Ausführungen auch andere benachteiligte oder beeinträchtigte Menschen im Alter mitgedacht werden.

Grundsätzlich ist die Frage zu klären, ab wann betroffene Personen als ‚alt‘ gelten. Auf Grund hoher interindividueller Ausprägungsgrade von biologischen und psychologischen Entwicklungsfaktoren sind soziologische (politische) ‚Festsetzungen‘ der Lebensphase ‚Alter‘ kaum aussagekräftig. Das betrifft gleichfalls die Selbsteinschätzung, die vor allem bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen von institutionellen Einflussfaktoren nicht losgelöst betrachtet werden darf. Daher macht es wenig Sinn, den Altersbegriff erst ab dem 65. Lebensjahr (Rentenalter) anzulegen. Zweckmäßiger scheint es zu sein, das Phänomen des Älterwerdens durch die davor liegenden Jahre mit einzubeziehen.

Vor diesem Hintergrund wird zunächst der Begriff der Inklusion im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK 2007) aufgegriffen, dem Ausführungen über bildungs- und altersspezifische Bezugstheorien folgen. Konsequenzen für die Praxis runden mit Blick auf das Konzept der Sozialraumorientierung den Beitrag ab.

Inklusion

In Deutschland hat die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) als normativer Bezugspunkt im Hinblick auf Inklusion und Behinderung die zentrale Bedeutung. Behinderung entsteht nach der UN-BRK „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren [...], die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (UN-BRK 2007 Präambel e). Ferner wird das Verständnis einer Gesellschaft zugrunde gelegt, in der alle Menschen mit oder ohne Behinderungen respektiert werden, in der sie sich als angenommen und zugehörig erleben sollen sowie ein selbstbestimmtes Leben führen können (Präambel m).

Vor diesem Hintergrund definiert sich Inklusion als ein Menschenrecht im Sinne *unmittelbarer sozialer und gesellschaftlicher Zugehörigkeit* von Menschen mit Behinderungen, die sich mit Blick auf die UN-BRK durch fünf zentrale Aspekte konstituiert (Theunissen 2022, 17–18):

1. Personale Wertschätzung und Respekt vor der Person mit Behinderungen und ihrem So-Sein,
2. Zugänglichkeit (Barrierefreiheit, so dass zum Beispiel Menschen mit Behinderungen Ressourcen nutzen oder Orte aufsuchen können, die Personen ohne Behinderungen ungehindert zugänglich sind),
3. Einbindung in wechselseitige, zwischenmenschliche Beziehungen im persönlichen Nahbereich und in gesellschaftlichen Kontexten,
4. Selbstbestimmung (persönliche Wahl- und Entscheidungsfreiheit) und
5. Partizipation (Teilhabe im Sinne von Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung).

Folgerichtig wendet sich die UN-BRK gegen alle Erscheinungen, die Menschen mit Behinderungen aus der Gesellschaft ausgrenzen, ihnen den Zugang erschweren oder gar verwehren. Das gilt unabhängig des Alters einer Person mit Behinderungen (Artikel 25 und 28). Somit ist sicherzustellen, dass auch im Zuge des Älterwerdens oder im Alter alle allgemeinen Dienstleistungssysteme und sozio-kulturellen Angebote – zum Beispiel in Hinblick auf Bildungsangebote – verfügbar und zugänglich sind.

Bildungstheoretische Aspekte als Bezugspunkt

Bildung ist ein lebenslanger Prozess (Kolland/Kahri 2004; Theunissen 2002). Diesbezüglich bietet sich im Hinblick auf Inklusion ein Konzept einer Allgemeinbildung an, das Bildung in historischer Verpflichtung (Humboldt, Schiller u. a.) nicht nur als Selbstbildung oder Selbstaufklärung zur Gewinnung von Lebenssinn und Lebenserfülltheit, sondern zugleich sozial eingebunden auch als Vehikel für Chancengerechtigkeit, Überwindung von gesellschaftlich bedingter Benachteiligung und Diskriminierung sowie für eine Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft definiert (Schäfer 1997, 37–28, 44; Klafki 1994, 19–20). Damit wird eine emanzipatorische Bildungsidee zum Ausdruck gebracht, die mit der Wertebasis von Empowerment, nämlich Selbstbestimmung, kollaborative und demokratische Partizipation sowie „faire und gerechte Verteilung von Ressourcen und Lasten in der Gesellschaft“ (Prilleltensky 1994, 306) korrespondiert.

Empowerment gilt seit gut 40 Jahren als Wegweiser für Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe, dem sich Menschen mit Behinderungen in selbstorganisierten Zusammenschlüssen verschrieben haben. Empowerment repräsentiert ihre ‚Stimme‘, steht für Selbstvertretung, Selbstbefähigung und Selbstermächtigung und „drückt ein emanzipatorisches Interesse aus“ (Kondrat 1995, 407), an dessen Aktualität sich in Bezug auf Bildung bis heute nichts geändert hat (Theunissen 2022). Hierzu lassen sich drei zentrale Aspekte eines allgemeinen Bildungskonzepts (Klafki 1994) herausstellen:

Erstens soll durch ‚allgemein‘ zum Ausdruck gebracht werden, dass *Bildung ein Grundrecht für alle* ist. Folglich darf kein Personenkreis von diesem Anspruch ausgeschlossen werden – und zwar unabhängig des Alters oder etwa der Art oder der Schwere einer Behinderung; in sozialer Hinsicht müssen inklusive Lebensbedingungen zur Realisierung dieses allgemeinen Grundrechts für alle zugänglich sein.

Demgegenüber gibt es in der Behindertenhilfe Tendenzen, auf den Bildungsbegriff in der Arbeit mit alten Menschen, denen schwere kognitive Beeinträchtigungen nachgesagt werden, zu verzichten (Theunissen 1995, 43) oder aber den Bildungsanspruch im Rahmen einer Geragogik (Skiba 1996) oder Soziagogik (Buchka 1998) aufzulösen. Intellektuelle oder komplexe Beeinträchtigungen im Alter sollten jedoch kein Argument dafür sein, die prinzipiell lebenslange Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit in Frage zu stellen und auf den Bildungsbegriff im Alter zu verzichten. Auch die allgemeine Altersforschung hält am Bildungsgedanken fest, wenn es um die Beschreibung von Beeinträchtigun-

gen und die Auseinandersetzung mit Krankheiten oder Funktionseinbußen im Alter geht (Kruse 2017; Theunissen 2002).

Zweitens soll dieser allgemeine Anspruch im Medium *epochaltypischer Schlüsselprobleme* eingelöst werden, die Fragen und Grundthemen der Gesellschaft und Menschen betreffen und die für unsere gemeinsame Gegenwart und Zukunft von zentraler Bedeutung sind (Klafki 1994, 43–45). Auch dieses zweite Bestimmungsmoment von Bildung gilt für alle. Die Allgemeinbildung würde aber zu kurz greifen, wenn sie *ausschließlich* auf gesellschaftlich relevante Schlüsselprobleme fixiert wäre. Ebenso wichtig sind *individuell bedeutsame Schlüsselthemen*, „instrumentelle“ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie frei wählbare Bildungsangebote oder Interessenschwerpunkte, die „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu kulturellen Aktivitäten“ (Klafki 1994, 69–70) erlauben und für seelische Gesundheit eine konstitutive Bedeutung haben.

Damit kommen wir zu dem *dritten* zentralen Bestimmungsmoment einer allgemeinen Bildung, das schon in den klassischen Bildungstheorien angelegt ist (Humboldt 1903; Schiller 1795) und die *allseitige Entfaltung der Persönlichkeit* als Bildungsaufgabe betont. Gemeint ist der Bereich des *Ästhetischen*, der das breite Spektrum der Alltagsästhetik (Kunst, Musik etc.) sowie Spiel, Tanz und Bewegung, Medienarbeit, Theater- und Kulturprojekte bis hin zu Formen der Geselligkeit umfasst. Ästhetische Bildung hat zur *Erschließung von Lebenssinn* anzustiften und lenkt den Blick auf ihren Eigenwert, indem sie dem Menschen Möglichkeiten einer zweckfreien Selbstverwirklichung wie auch Chancen einer Förderung psychischer Gesundheit („Selbstheilung“) offeriert. Dabei bietet sie Raum für *basale Aktivitäten*, so dass alle Menschen, insbesondere auch Personen, denen schwerste kognitive Beeinträchtigungen oder schwere neurokognitive Störungen (Demenzen) nachgesagt werden, erreicht werden können. Die Bedeutung des ästhetischen Bereichs kann somit für eine Bildung für alle nicht hoch genug eingeschätzt werden (Theunissen 1995).

Allerdings darf der ästhetische Bereich nicht zum bloßen Selbstzweck gerinnen. Dies lässt sich dadurch vermeiden, dass die ästhetische Praxis Chancen nutzt, sich als ein ‚inklusives kulturelles Medium‘ im gesellschaftlichen Raum (z. B. durch Ausstellungen von Bildner:innen; Theateraufführungen; Straßen- und Kulturfestivals...) zu präsentieren. Außerdem bietet sie Methoden oder Arbeitsformen an, die bei der Aufbereitung aktueller Schlüsselprobleme oder Lebensfragen genutzt werden können (z. B. bildnerische oder fotografische Mittel, Video), so dass eine interdependente Vernetzung mit dem zweiten Bestimmungsmoment einer allgemeinen Bildung möglich werden kann.

Das Produktivitätsmodell aus der Altersforschung als Bezugspunkt

Wer die Diskussion der Altersforschung verfolgt, wird unschwer erkennen, dass das skizzierte erziehungswissenschaftliche Konzept ansatzweise mit bildungsrelevanten Theorien und Modellen korrespondiert, die nicht nur eine Defizitbetrachtung überwunden haben oder sich an sogenannten Entwicklungsaufgaben (z. B. Vorbereitung auf das Altern) orientieren, sondern in erster Linie an individuellen Ressourcen, Stärken, Kompetenzen, Interessen oder an ein erfolgreiches Altern ansetzen (Haller 2020; Kruse 2017; Theunissen 2002).

Ein bemerkenswertes Konzept, das für eine inklusive Bildung im Alter als anschlussfähig betrachtet werden kann, ist das sogenannte *Produktivitätsmodell*. Allerdings ist der Begriff der Produktivität nicht unstrittig und kritisch einzuschätzen, wenn er mit wirtschaftlich verwertbaren oder sich selbst auferlegten Leistungen assoziiert wird (Haller 2020, 4, 10). Daher ist nur ein *breiter Produktivitätsbegriff* zielführend, der vielfältige Facetten eines Produktivitätspotentials und die Entwicklung neuer Entfaltungsmöglichkeiten im Alter herausstellt, die auf unterschiedlichen Ebenen wirksam und sichtbar werden können. *Als ‚produktiv‘ soll ein werterzeugendes und -erhaltendes, subjektiv bedeutsames und sozial wertvolles Verhalten bezeichnet werden, das sich sowohl gesellschaftlich als auch psychologisch positiv niederschlagen kann. Letzteres bedeutet, dass beispielsweise*

eine Person durch die eigene emotionale Verfassung also z. B. durch Zufriedenheit oder sogar Glücklichkeit, eine positive Ausstrahlung hat und damit einen psychologisch produktiven Kontext für andere Menschen bildet. Es kann auch sein, dass man an der Entstehung positiver Emotionen in anderen Menschen direkt Anteil hat und auf diese Weise psychologisch produktiv ist (Staudinger 1996, 345).

Ferner sind dem Produktivitätsmodell ‚informelle Bildungsprozesse‘ einverleibt, die sich auf Einstellungen, Werte, Kenntnisse oder Fähigkeiten beziehen, die sich Menschen im Laufe ihres alltäglichen Lebens zu eigen machen. Das Produktivitätsmodell unterscheidet sechs Ebenen (Theunissen 2002, 31–34):

1. *Ebene der selbstständigen Lebensführung*

Hier geht es um Aufrechterhaltung und Unterstützung von Selbstständigkeit und Autonomie im Alter, die als ‚individuelle Produktivität‘ definiert wird und dem Wunsch vieler alter Menschen entspricht, die eigenen Lebensumstände so weit wie möglich kontrollieren zu können.

2. *Ebene der selbstbestimmten Lebensführung*

Krankheits- oder behinderungsbedingte Unselbstständigkeit im Alter verleitet zur Verdinglichung und Fremdbestimmung alter Menschen. Es bestehen aber sehr wohl noch Möglichkeiten ‚individueller Produktivität‘ durch eigenverantwortliches Entscheiden (Bewusstseinsautonomie).

3. *Ebene der „Selbstdarstellung“ und sinnerfüllten Lebensgestaltung*

Im Zentrum dieser Ebene stehen Formen einer ‚individuellen Produktivität‘ wie zweckfreie Aktivitäten, Ausdrucks- und Kommunikationsformen, die einen Eigenwert haben und nicht selten in den Bereich des Ästhetischen (ästhetisches Erleben; ästhetische Erfahrung) reichen. Dies ist beispielsweise auch bei Personen mit schweren neurokognitiven Störungen (Demenzen) beobachtet worden, die nicht selten eher durch Poesie, Klänge, Körperbewegungen oder freie Assoziationen als durch eine realitätsorientierte Logik sich auszudrücken versuchen.

4. *Ebene der intergenerativen Produktivität*

Diese Ebene bezieht sich auf vielfältigste Formen der Hilfen älterer Menschen für jüngere Personen oder auch umgekehrt (z. B. familiäre Unterstützung durch Großeltern; Unterstützung älterer Menschen durch Enkel oder andere Familienmitglieder).

5. *Ebene der intragenerativen Produktivität*

Diese Ebene betrifft Austauschbeziehungen zwischen älteren Menschen (z. B. Selbsthilfe-Netzwerke, Selbstvertretungsgruppen); nicht selten kommt es im Rahmen solcher selbstorganisierten Zusammenschlüsse oder Treffen zu Selbstbefähigungs- und selbstbestimmten Aneignungsprozessen, die als Formen informeller oder ‚non-formaler Bildung‘ imponieren und als ein emanzipatorisch geprägtes Empowerment-Zeugnis sowie als Bereicherung einer professionell organisierten Altenbildung wertgeschätzt werden sollten.

6. *Ebene der Umfeld-Produktivität*

Hierunter lassen sich sowohl ehrenamtliche Tätigkeiten (z. B. in Vereinen) als auch neue produktivitätsorientierte Initiativen oder Projekte fassen (Nachbarschafts- oder stadtteilbezogene Projekte, Mitarbeit in Freiwilligenagenturen, Wissensbörsen...), die das Erfahrungswissen älterer Menschen aufgreifen und gesellschaftlich nutzbar machen.

Insgesamt betrachtet führt uns das Produktivitätsmodell vielfältige Möglichkeiten einer Bildung vor Augen, bei denen Angebote (zum Beispiel Dienstleistungen der Behindertenhilfe) nicht nur konsumiert, sondern gleichfalls selbstgestaltet werden können, indem ältere Personen als Akteur:innen ihres eigenen Lebens betrachtet werden. Hierzu gibt es mittlerweile bemerkenswerte Beispiele

aus der Praxis, die uns Möglichkeiten und den Wert eines selbstorganisierten oder professionell unterstützten ‚inklusive‘ ehrenamtlichen Engagements von älteren Menschen mit Behinderungen im öffentlichen Raum (Stadtteil, Quartier, Wohnviertel) vor Augen führen (Theunissen 2021, 132–138; Ackermann 2019, 19). Darauf sollte sich die Bildungsarbeit einstellen.

Konsequenzen für die Praxis

Ausgehend von den Grundzügen der *Bildung für alle* und dem Produktivitätsmodell ergeben sich Aspekte für eine inklusive Altenbildung, die als richtungsweisend betrachtet werden können. Eine zentrale Aufgabe besteht in der Erschließung von ‚Schlüsselthemen‘, die für Menschen mit Behinderungen im Alter grundsätzlich (gesellschaftlich) relevant sind und denen eine hohe subjektive Bedeutung (z. B. in Bezug auf persönliche Wünsche, Bildungsbedürfnisse, Interessen) zukommt. Das betrifft ein Aufgabenspektrum in Hinblick auf:

1. *Vorbereitung auf das Altern und den Lebensabschnitt ‚Alter‘*

Die Palette entsprechender Programme oder Lehrgänge ist breit und erstreckt sich zum Beispiel auf eine grundlegende Kenntnisvermittlung über den Alternsprozess (biologisch-physisch, psychisch, sozial), auf Weckung eines Gesundheitsbewusstseins und Stärkung von Gesundheit, auf eine Einstellung auf Altersveränderungen und körperliche Bedürfnisse, Körperpflege und Selbstversorgung, auf sinnerfüllte Tätigkeiten und Aufgaben im Alltag sowie Aufbau eines Freundeskreises oder verlässlicher Beziehungsstrukturen.

2. *Kompensatorische und rehabilitative Unterstützungsformen*

Konkrete Problemlagen, reale Verlustsituationen oder erlebbare Einschränkungen können gleichfalls Themen einer subjektiv bedeutsamen Altenbildung sein. Hierzu zählen (Kurs-)Angebote zur Auseinandersetzung mit Verlusten, Hilfen zur Verarbeitung von Funktionseinbußen, chronischen Schmerzzuständen oder ‚Grenzsituationen‘ sowie Übungen (Gymnastik, Fitness, Wellness etc.) zur Vorbeugung von Einschränkungen oder Aufrechterhaltung eines größtmöglichen Maßes an Mobilität oder Selbstständigkeit.

3. *Ermöglichung einer Sinnfindung und Identitätsreflexion*

Um dem Grundbedürfnis nach Lebenssinn, der Suche nach Individualität und der Identitätsreflexion Rechnung zu tragen, empfehlen sich biografische Arbeitsformen (Biografie- oder Erinnerungsarbeit, ‚Erzähl-Café‘) sowie Angebote aus dem ästhetischen Bereich.

4. *Wissensvermittlung und Kompetenzerweiterung*

Auch jenseits der altersspezifischen Themen sollten älteren Personen Möglichkeiten zur Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen gegeben werden. Die Auswahl entsprechender Inhalte sollte sich an den Bedürfnissen, Wünschen und der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen im Alter orientieren (insofern ist eine breite Palette an Angeboten denkbar: gesundheitsfördernde Ernährung, Wohnen im Alter, Umgang mit Hilfsmitteln, selbstständiges Aufsuchen beliebter Orte, Umgang mit Geld, Aneignung einfacher Spiele zum gemeinsamen Miteinander, Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Orientierung und Einkauf im Supermarkt, Bedienung von Küchengeräten ...).

5. *Eruierung, Erhaltung und Förderung von individuellen Potentialen, Stärken oder Kompetenzen*

Hier geht es um Angebote, die älteren Personen Möglichkeiten bieten, an ihren verfügbaren Ressourcen anzuknüpfen sowie eigene Erfahrungen und eigenes Wissen einzubringen. Ebenso wichtig sind ‚Erkundungsfelder‘, die zu neuen, anregenden (z. B. kreativen, ästhetischen) Aktivitäten anstiften können.

6. *Arbeit mit der Bezugswelt*

Angesichts einer erhöhten sozialen Abhängigkeit insbesondere von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Alter bedarf es einer Kooperation mit Bezugspersonen, die bereit sein müssen, eine inklusive Bildung im Alter mitzutragen und zu unterstützen. Das betrifft die professionellen Unterstützungssysteme gleichermaßen wie Eltern, die mitunter selbst im hohen Alter ihre inzwischen alt gewordenen Töchter oder Söhne mit Behinderungen noch zu Hause pflegen und begleiten. In dem Fall ist die Frage des zukünftigen unterstützten Wohnens und der ‚Ablösung von der Herkunftsfamilie‘ ein bildungsrelevantes Thema.

7. *Förderung und Unterstützung selbstorganisierter Zusammenschlüsse*

Dem Produktivitätsmodell ist unschwer zu entnehmen, selbstorganisierte Zusammenschlüsse wie (intragenerative) Selbstvertretungsgruppen zu fördern und zu unterstützen, die in Hinblick auf selbstbestimmte Bildungsprozesse als bedeutsam eingeschätzt werden können. Diesbezüglich haben wir es mit einer non-formalen Altenbildung zu tun, die nicht selten dem Empowerment (z. B. politische Einflussnahme) dient. Demgegenüber dominiert bislang die professionell organisierte Altenbildung, die federführend unter der Regie der Behindertenhilfe aufbereitet wird. Hier kommt es darauf an, die Bildungsangebote nicht auf Einrichtungen der Behindertenhilfe zu begrenzen und den noch weit verbreiteten exklusiven Charakter dieser Organisationsform durch das Aufsuchen des öffentlichen (sozio-kulturellen)

Raumes sowie die Schaffung und Gestaltung von Rahmenbedingungen zu überwinden, so dass Teilhabeprozesse und vor allem lebendige Interaktionen und soziale Kommunikationen zwischen allen Menschen ermöglicht werden können. Zur Implementation dieses inklusiven Ansatzes bietet sich das Konzept der Sozialraumorientierung an.

Sozialraumorientierung

Unter dem Begriff der Sozialraumorientierung lässt sich ein Konzept fassen, das im Sinne der UN-BRK als Vehikel für Inklusion und Teilhabe hoch veranschlagt werden kann (Theunissen 2021, 103–140). Diesem Konzept liegen zwei Handlungsebenen zugrunde:

Zur subjektzentrierten Ebene

Diese erste Ebene bezieht sich auf Bildungsangebote, die es subjektzentriert zu erschließen gilt. Für ihre Finanzierung kann das Persönliche Budget (§ 29 Abs. 1 SGB IX) in Betracht gezogen werden. Das wichtigste methodische Instrument ist die Personenzentrierte Planung (person-centered planning), die sich international bewährt hat und auch hierzulande Zuspruch findet (Schu et al. 2014, 39; Theunissen 2002; 2021). Sie sollte möglichst unter Regie der jeweiligen Person im Rahmen eines Unterstützungskreises stattfinden, welcher sich aus relevanten Bezugspersonen (z. B. Angehörige; Fachkräfte, informelle Unterstützungspersonen) zusammensetzt. Personenzentrierte Planungen fokussieren keine Defizite, Alterseinschränkungen oder Ähnliches, sondern subjektive Belange und Ressourcen; zugleich ermöglichen sie Lernprozesse im Alter, wenn beispielsweise Bildungsprogramme zur ‚Vorbereitung auf den Ruhestand‘ oder Angebote wie der Lehrgang „Selbstbestimmt Älterwerden“ gewünscht werden (Schu et al. 2014, 38; Theunissen 2022, 285).

Mit Blick auf das Bundesteilhabegesetz kann die Personenzentrierte Planung die Bedarfserhebung für einen Gesamt- oder Teilhabeplan sinnvoll ergänzen. Sichergestellt werden muss die Priorisierung der ‚Stimme der Betroffenen‘. Planungen, bei denen nur Leistungsträger oder Leistungserbringer der Behindertenhilfe das Sagen haben, widersprechen dem Empowerment und damit einer zeitgemäßen Behindertenarbeit.

Diese findet auf der subjektzentrierten Ebene mit dem Modell des „Unterstützten Ruhestandes“ (Mair/Hollander 2006) ihren Niederschlag, das explizit

auf eine gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Alter ausgerichtet ist und dazu beitragen soll, sich rechtzeitig auf zukünftige Lebenssituationen einzustellen und kritischen Prozessen des Übergangs entgegen zu wirken. Zudem geht es um das Anstiften und Unterstützen von Selbstbestimmung im Alter. Hierzu spielt die Personenzentrierte Planung eine wichtige Rolle, um Möglichkeiten von Angeboten zur Lebensgestaltung und sozio-kulturellen Teilhabe (Bildung, Freizeit) sowie zu einer befriedigenden sozialen Kommunikations- und Interaktionsstruktur (zwischenmenschliche Kontakte) zu erkunden und entsprechende Unterstützungsleistungen durch professionelle Dienste und informelle Unterstützungspersonen aufzubereiten.

Damit auch ältere Personen mit schweren Beeinträchtigungen von dem Modell des „Unterstützten Ruhestandes“ profitieren können, ist ein Coaching erforderlich, das durchaus auch informelle Unterstützungspersonen anbieten können. Hierzu wurde schon vor geraumer Zeit in den Niederlanden das Amt eines Freizeit- und Bildungskonsulenten eingeführt, der zur Ermöglichung von Inklusion und sozio-kultureller Teilhabe sowohl Personen mit Behinderungen als auch Organisationen und informelle Unterstützungspersonen beraten und unterstützen soll.

Zur lebensraumbezogenen Ebene

Die zweite Ebene ist nicht direkt dem Einzelnen zugeordnet, sondern sie nimmt Kontexte, das heißt öffentliche Plätze und Einrichtungen, Wohnviertel und nachbarschaftliche Verhältnisse und Beziehungen in den Blick, um Inklusion und gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen, zu fördern und zu unterstützen. Der öffentliche Lebensraum tritt hierbei als ein Aktions-, Lern- und Entwicklungsraum in Erscheinung, der unter präventiven Aspekten vor allem Ausgrenzung, Vereinsamung und Diskriminierung älterer Menschen mit Behinderungen vorbeugen sowie allen Bürger:innen eines Stadtteils oder Wohnbezirks mehr Lebensqualität bieten soll.

Zur Umsetzung dieses Anliegens bedarf es eines kommunalpolitisch unterstützen Sozialraumteams aus Vertreter:innen der zuständigen Politik und Behörden, lokaler Selbsthilfeorganisationen und Leistungserbringern der Behinderten- und Altenhilfe sowie aus lokalen ‚Schlüsselpersonen‘ oder Persönlichkeiten aus dem öffentlichen Leben.

Von zentraler Bedeutung ist die Aufbereitung des betreffenden Sozialraums durch:

- *Erschließung des lokalen Lebensraumes (Wohnumfeld) und seiner Potenziale* (z. B. Lebenssituation und Angebote für ältere Bewohner:innen eines Stadtteils; Altentagesstätte u. a. auch für demente Personen);
- *Ermittlung lebensraumbezogener Probleme und ihrer Ursachen* (zum Beispiel Ausschluss älterer Personen mit intellektuellen oder komplexen Beeinträchtigungen von allgemeinen Dienstleistungssystemen, wie etwa einer Altentagesstätte, aufgrund von Vorurteilen, Berührungsängsten oder Desinteresse; einem Nebeneinander von Dienstleistungen, unzureichende Kooperation der Leistungserbringer; mangelnde oder fehlende Zusammenarbeit von Diensten der Behinderten- und Altenhilfe; unzureichende familiäre Unterstützung);
- *Erfassung der spezifischen Auswirkungen* (zum Beispiel Diskriminierung, Gefühl der mangelnden sozialen Wertschätzung im Alter und in der Folge soziale Isolierung, psychische und physische Überforderung von alten Eltern als primäre Unterstützungspersonen von Menschen mit Behinderungen).

All diese Informationen bilden den Diskussions- und Reflexionsstoff sowie das Gerüst für einen sozialraumorientierten *Aktionsplan* mit Veränderungszielen (zum Beispiel Öffnung der Altentagesstätte für Menschen mit Behinderungen; Schaffung einer inklusiven Demenz-WG; Schaffung einer öffentlichen WC-Anlage; Verbesserung der Gehwege in einer lokalen Parkanlage; Schaffung eines Seniorentreffs für alle älteren Bürger:innen). Einen solchen Aktionsplan gilt es dann öffentlich bekanntzumachen und im Rahmen von Regional- oder Stadtteilkonferenzen und auf Treffen mit Bürgervereinen, im Rahmen eines Runden Tisches mit Behindertenbeirat, Behindertenbeauftragten, Vertreter:innen von relevanten Verbänden und Einrichtungen sowie auf einer sogenannten Teilhabekonferenz mit politischen Entscheidungsträgern zu diskutieren, um zu einem endgültigen Programm und Fahrplan (ggf. auch als Antrag für einen Gemeinderat) zu gelangen.

Damit die Sozialraumorientierung auf der lebensraumbezogenen Handlungsebene gedeihen kann, sollte sie durch ein *Sozialraum- oder Quartiersbudget* finanziert werden (Theunissen 2021, 124).

Fazit

Beispiele aus der Praxis zeigen auf, dass durch eine sozialraumorientierte Arbeit älteren Menschen mit intellektuellen oder komplexen Beeinträchtigungen geeignete Rahmenbedingungen und Angebote offeriert werden können, die

eine inklusive Bildung ermöglichen und mehr Lebensqualität erfahrbar machen (Theunissen 2021, 132–138). Dabei handelt es sich freilich nicht um Selbstläufer, vielmehr sind oftmals zunächst ‚Barrieren in den Köpfen‘ zu überwinden, die es in der zuständigen Politik, Sozialbehörde, Altenhilfe sowie in der Öffentlichkeit und insbesondere auch bei Senior:innen ohne Behinderungen gibt. Ebenso sind Vorurteile und Vorbehalte in der Behindertenhilfe sowie bei älteren Menschen mit intellektuellen oder komplexen Beeinträchtigungen beobachtbar, die in ihrem Leben allzu oft soziale Ausgrenzungen erfahren mussten, ein gewisses Maß an erlernter Hilflosigkeit, Fügsamkeit und ‚Bedürfnislosigkeit‘ im Rahmen einer Institutionalisierung entwickelt haben sowie zu mangelndem Selbstvertrauen und Ängsten neigen, wenn unvertraute Lebenswelten oder neue Situationen (regelmäßiger Besuch einer allgemeinen Altentagesstätte statt eines von der Behindertenhilfe organisierten Freizeit- oder Bildungsangebots) aufgesucht werden und zu bewältigen sind. Soll eine inklusive Bildung im Alter ‚Schritte aufeinander zu‘ ermöglichen und nicht zu einer bloßen Leerformel gerinnen, bedarf es vor allem vertrauensstiftender und verlässlicher Maßnahmen und Beziehungen, durch die alle relevanten Akteur:innen und Systeme erreicht und für Inklusion sensibilisiert werden können.

Literatur

- Ackermann, E. (2019): Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland. Beispiele inklusiver Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten. *weiter bilden – die Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 26/1, 17–20. <http://www.die-bonn.de/id/36972>.
- Buchka, M. (1998): Konzept einer Soziagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49/9, 412–422.
- Haller, M. (2020): *Altersbilder und Bildung. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Michel Foucaults Konzept des Alters als Heterotopie*. <https://www.kubi-online.de/artikel/altersbilder-bildung-bildungstheoretische-ueberlegungen-anschluss-michel-foucaults-konzept>.
- Humboldt, W. v. (1903): *Ästhetische Versuche*, Bd. 2, Berlin: Walter de Gruyter.
- Klafki, W. (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kolland, F.; Kahri, S. (2004): Bildung im Alter. Zwischen Exklusion und sozialer Differenzierung. *SWS-Rundschau* 44/4, 464–488. DOI: 10.1007/978-3-531-91834-1_50.
- Kondrat, M. E. (1995): Concept, Act, and Interest in Professional Practice. Implications of an Empowerment Perspective. *Social Service Review* 69, 405–428.
- Kruse, A. (2017): *Lebensphase hohes Alter. Verletzlichkeit und Reife*. Hamburg: Springer.
- Mair, H.; Hollander, J. (2006): Den Ruhestand gestalten. Bericht über das Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand von älteren Menschen mit Behinderungen“. *Heilpädagogik-online* 1, 58–79.
- Prilleltensky, I. (1994): Empowerment in mainstream psychology. Legitimacy, obstacles and possibilities. *Canadian Psychology* 4, 358–375.

- Schäfer, A. (1997): Individuelle Bildung. Zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: L. Koch; W. Marotzki; A. Schäfer (Hrsg.): *Die Zukunft des Bildungsgedankens*. Weinheim: Beltz, 29–44.
- Schiller, F. (1795): Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. In: F. Schiller: *Werke Bd. 10*. Leipzig: Knaur.
- Schu, M.; Kirvel, S.; Oliva, H. (2014): *Abschlussbericht. Tagesgestaltung und Tagesstruktur für ältere Menschen mit Behinderung im Auftrag des Ministeriums für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie (MASGD) Rheinland-Pfalz. FOGS Gesellschaft für Forschung und Beratung im Gesundheits- und Sozialbereich*. <http://www.der-paritaetische.de/fachinfos/artikelo/news/tagesgestaltung-und-tagesstruktur-fuer-aeltere-meschen>.
- Skiba, A. (1996): *Fördern im Alter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Staudinger, U. M. (1996): Psychologische Produktivität und Selbstentfaltung im Alter. In: M. Baltes; L. Montada (Hrsg.): *Produktives Leben im Alter*. Frankfurt a. M.: Campus, 344–373.
- Theunissen, G. (1995): Erwachsenenbildung bei schwerstbehinderten Menschen. In: M. Hammerschmidt (Hrsg.): *Bildung statt Therapie*. Mainz: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V., 41–66.
- Theunissen, G. (2002): *Altenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2021): *Behindertenarbeit vom Menschen aus*. Freiburg: Lambertus.
- Theunissen, G. (2022): *Empowerment. Wegweiser für Inklusion und Teilhabe behinderter Menschen*. 4. Aufl.. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- UN-BRK – UN-Behindertenkonvention der Vereinten Nationen (2007): *Convention on the rights of persons with disabilities/Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (abgestimmte Übersetzung zwischen Deutschland, Lichtenstein, Österreich und der Schweiz). www.un.org/esa/socdev/enable.