

Überlegungen zur intergenerationellen Aneignung von Kompetenzen am Beispiel Medienkompetenz

FAMILIE ALS LERNORT VON ERWACHSENEN

Bernhard Schmidt-Hertha

Die Familie hebt sich von anderen Lernorten nicht nur durch eine stärkere und v. a. langfristige emotionale Bindung der Lernenden ab, sondern zeichnet sich auch aus durch ein stark verankertes Rollengefüge, das den gesamten familiären Alltag prägt. Die Weitergabe von Wissen, Können, Kompetenzen, aber auch von Normen und Orientierungsmustern, ist dabei eine der genuinen Aufgaben von Familie als primäre Sozialisationsinstanz und ist ein Teil innerfamiliärer Transfer- und Unterstützungsprozesse, wie sie z. B. von Brake und Büchner (2003) beschrieben werden. Dabei geht es jedoch nicht nur, so der Autor, um ein Lernen der jüngeren Generation, sondern auch um Lernprozesse erwachsener Familienmitglieder. Am Beispiel des Medienkompetenzerwerbs wird dieses bislang wenig beleuchtete Phänomen unter Rückgriff auf die qualitative IgelMedia-Studie in den Blick genommen.

Vor dem Hintergrund von Familie als primärer Sozialisationsinstanz gehört Lernen in familiären Kontexten zu den tradierten Themenbereichen pädagogischer Arbeiten und wird auch – wenn gleich gegenüber formalen Bildungseinrichtungen eher randständig – in aktuellen Studien der Bildungsforschung thematisiert. Dabei tritt Familie in der empirischen Bildungsforschung vor allem als auf die Schule vorbereitende und schulische Erfolge präjudizierende Instanz auf, in sozialpädagogischen Arbeiten als unterstützungsbedürftige Sozialisationsinstanz oder Interaktionspartner von pädagogischen Einrichtungen und in bildungssoziologischen Arbeiten als Quelle und Motor der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In allen Fällen stehen innerfamiliäre Lernprozesse unter dem Diktum des Transfers von Wissen, Erfahrungen etc. einer älteren Generation an eine nachkommende jüngere. Diese Rollenaufteilung zwischen einer jüngeren, lernenden

Generation und einer älteren, wissenden Generation spiegelt sich auch in den familiären Rollenstrukturen wider. Lernprozesse erwachsener Familienmitglieder bleiben dabei nicht nur für die Beteiligten selbst, sondern auch in den wissenschaftlichen Diskursen häufig unsichtbar. Allerdings lassen sich gerade qualitativen Daten immer wieder Hinweise auf die Relevanz von Familie als Erfahrungs- und Lernkontext auch im Erwachsenenalter entnehmen (Schnurr & Theisen, 2009).

Intergenerationelles Lernen – Begriff und Forschungsstand

Die aktuelle Relevanz intergenerationeller Lernszenarien insgesamt lässt sich zum einen durch die mit veränderten demografischen Strukturen assoziierten Exklusionsrisiken begründen und zum anderen mit einer gewachsenen Separierung jüngerer und älterer

Menschen in verschiedenen Lebensbereichen (Steinhoff, 2008). Familiäre Strukturen haben sich hin zu kleinen Kernfamilien entwickelt, die aufgrund der schon seit den 1970er Jahren deutlich zurückgegangenen Geburtenzahlen viel weniger als früher auf erweiterte Verwandtschaftsnetzwerke zurückgreifen können. Für das Lernen in der Familie bedeutet das, dass zwar die Zahl von Onkeln, Tanten etc. zurückgegangen ist, gleichzeitig durch eine gestiegene Lebenserwartung aber die Wahrscheinlichkeit von drei oder vier lebenden Generationen in einer Familie gestiegen ist. Diese Strukturen rahmen nicht nur intergenerationelles Lernen, sondern eröffnen und begrenzen Möglichkeiten innerfamiliären Erfahrungs- und Wissensaustausches.

Intergenerationelles Lernen und intergenerationelle Aneignung haben dementsprechend in den vergangenen Jahren eine erstaunliche Konjunktur in der internationalen Bildungsforschung entwickelt, die ungebrochen anhält. Im Zentrum stehen dabei Szenarien intergenerationellen Lernens, die zum einen im Kontext formaler und non-formaler Bildung didaktisch gestaltet werden (z. B. Franz, 2009) und für die die häufig zitierte Unterscheidung von Seidel und Siebert (1998) von einem »Voneinander Lernen«, »Miteinander Lernen« und »Übereinander Lernen« auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen dessen verweist, was da als intergenerationelles Lernen verhandelt wird (vgl. auch Schmidt-Hertha, 2014). Zum anderen wird intergenerationelles Lernen als eher beiläufiges Lernen in informellen Kontexten thematisiert – sei es in kommunalen öffentlichen Räumen (Jelenc Krašovec & Kump, 2014), in urbanen Gärten (Hake, 2014), im Ehrenamt und persönlichen Engagement (Hank, Erlinghagen & Lemke, 2005) oder in gemeinwohlorientierten Arbeitsgemeinschaften (Golding, 2011). Ein wesentliches Merkmal erfolgreichen intergenerationellen Lernens in informellen Kontexten scheint das gemeinsame Interesse an einem außerhalb des eigentlichen Lernprozesses liegenden

Ziel bzw. einer Aufgabe zu sein sowie das egalitäre Miteinander verschiedener Generationen. Für diese informellen intergenerationellen Lernräume – zu welchen auch die Familie zu zählen ist – scheint die Differenzierung von Seidel und Siebert wenig anschlussfähig. Hier scheinen die drei Aspekte – das Lernen voneinander (das gegenseitige Belehren), das Lernen miteinander (die gemeinsame Auseinandersetzung mit Themen und Gegenständen) sowie das Lernen übereinander (das vertiefte Erfahren der generationellen Perspektiven und Erfahrungen des jeweiligen Gegenübers) – untrennbar miteinander verbunden zu sein.

Damit einher geht die Problematik, intergenerationelles Lernen in diesen Kontexten als solches zu identifizieren bzw. von anderen Lernprozessen innerhalb einer Gemeinschaft von Menschen unterschiedlichen Alters abzugrenzen. Hier wird das theoretisch-begriffliche Defizit in den wissenschaftlichen Diskursen zum intergenerationellen Lernen deutlich. Es gibt bislang kaum Konzepte oder Modelle, um intergenerationelles Lernen in informellen Kontexten als solches zu klassifizieren und von anderen Spielarten des Lernens abzugrenzen (Schmidt-Hertha, 2014). Der Lernraum Familie ist wegen der oben benannten Spezifika – emotionale Bindung der Lernenden und ein den familiären Alltag prägendes Rollengefüge – in diesem Diskurs noch einmal gesondert zu betrachten.

Medienkompetenzerwerb in der Familie

Familie bietet als intergenerationeller Begegnungsraum vielfältige Möglichkeiten, an den spezifischen Lebenswelten anderer Generationen teilzuhaben oder diese zumindest zu beobachten. Besonders gut verdeutlichen lässt sich dies im Kontext der Mediennutzung, die sich auch als generationenspezifische Medienpraxen (Schäffer, 2003) beschreiben lassen. Vor dem Hintergrund einer anhaltenden Digitalisierung vieler

Lebensbereiche verändert sich einerseits die Rolle von digitalen Endgeräten im familiären Alltag, die vom reinen Unterhaltungsmedium zunehmend zum Arbeitsinstrument werden (Stevenson, 2011). Andererseits kehren sich hier die Rollen von älteren und jüngeren Familienmitgliedern im Lernprozess um und es wird allgemein von einem Kompetenzvorsprung der jüngeren Generation ausgegangen (Schmidt-Hertha & Strobel-Duemer, 2014). Vor diesem Hintergrund rücken innerfamiliäre Interaktionen als Lerngelegenheiten insbesondere für ältere Erwachsene, die sich mit Unterstützung jüngerer Familienmitglieder die Nutzung digitaler Technologien zu Eigen machen, in den Fokus (z. B. Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2015). Eine quasi-experimentelle Studie von Mori und Harada (2010) konnte zeigen, dass die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Mobiltelefonen bei Älteren, die mit ihren Angehörigen in einem Mehrgenerationenhaushalt lebten, anders und schneller verlief als bei Älteren, die nur mit ihrem Partner/ihrer Partnerin zusammenlebten. Dabei spielten offensichtlich der gemeinsame Haushalt und damit die gemeinsame Alltagsgestaltung eine wesentliche Rolle.

Qualitative IgelMedia-Studie

In der qualitativen Studie IgelMedia (Schmidt-Hertha & Thalhammer, 2012) wurden zunächst 36 Interviews mit älteren Erwachsenen zur Bedeutung intergenerationeller Kontakte bei der Auseinandersetzung mit digitalen Medien (insbesondere Computer) erhoben und ausgewertet. Das besondere Augenmerk war dabei auf die Kriterien gerichtet, nach welchen die älteren Personen ihre Unterstützung für den eigenen Lernprozess wählten, wobei die zeitliche, räumliche und volitionale Verfügbarkeit nur einen wesentlichen Aspekt darstellte. Als ebenso bedeutsam erwiesen sich die subjektiv zugeschriebenen technischen und didaktischen Kompetenzen – gerade auch in innerfamiliären Konstellatio-

nen (Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2015). Hierbei prallen verschiedene Stereotype aufeinander, z. B. die Generationenstereotype einer grundsätzlich mit hoher Expertise in der Nutzung digitaler Medien ausgestatteten jüngeren Generation oder die gerade unter den befragten Über-60-Jährigen noch stark erkennbaren Geschlechterstereotype, die für technische Fragen grundsätzlich männliche Ansprechpartner nahelegen, und die Altersstereotype, die eng verbunden sind mit einer negativen Wahrnehmung des eigenen Lernvermögens. Insofern ließen sich vielfach jüngere männliche Familienmitglieder als Ansprechpartner identifizieren, deren Fähigkeit, sich der Alltagssprache der Älteren anzupassen, und deren Geduld im Lehr-Lern-Geschehen zentrale Punkte für die Bewertung des intergenerationellen Lernens durch die Älteren waren. Ebenfalls auffallend waren von manchen Älteren geäußerte Rollenkonflikte und damit verbundene Probleme in der Interaktion mit Kindern oder Enkelkindern, die Rolle der/des Lernenden bzw. Unwissenden einzunehmen. In einigen Fällen führten diese Intra-rollenkonflikte auch dazu, dass Unterstützung im Aneignungsprozess eher außerhalb der eigenen Familie gesucht wurde (ebd.).

Zwei Untersuchungsschritte

In einem zweiten Untersuchungsschritt standen jüngere Generationen im Fokus, und es wurden Interviews sowie Gruppendiskussionen mit 20- bis 40-Jährigen und 40- bis 60-Jährigen durchgeführt (Klein & Schmidt-Hertha, 2015). Im Kontrast zur Gruppe der Über-60-Jährigen spielte Familie als Ort der Aneignung von Medienkompetenz eine nachrangige Rolle. Hier stand vor allem das berufliche bzw. akademische Umfeld im Mittelpunkt, wobei man sich in der Familie eher als Lehrender denn als Lernender erlebt – insbesondere im Hinblick auf digitale Technologien. Für die 40- bis 60-Jährigen scheint die zeitliche Distanz zur Phase der Kinder-

erziehung noch nicht groß genug, um die tradierte Rollenaufteilung zwischen einer älteren wissenden und einer jüngeren lernenden Generation zu überwinden, während die 20- bis 40-Jährigen schon aufgrund eines wahrgenommenen Kompetenzvorsprungs im Bereich der Mediennutzung gegenüber älteren Generationen keine Lernmöglichkeit für sich in familiären Kontexten erkennen können.

Intergenerationelle Familienbildungsangebote

Für Angebote der Erwachsenenbildung bietet sich die Chance, direkt an die in Familien stattfindenden Lernprozesse anzuknüpfen bzw. diese zu unterstützen und zu ergänzen. In der oben beschriebenen IgelMedia-Studie haben die befragten Erwachsenen wiederholt auf die besondere Relevanz organisierter und didaktisch vorstrukturierter Lernprozesse verwiesen, wenn es um die systematische Erschließung eines Wissensgebiets geht – wenn also nicht die Lösung singularer Probleme, sondern der Aufbau von Überblickswissen angestrebt wird. Dabei können diese Angebote sowohl die einzelnen Lernenden als auch die ganze Familie als intergenerationelle Lerngemeinschaft ansprechen. Für Letzteres wurden in jüngerer Zeit im Vereinigten Königreich über eine großangelegte Förderkampagne zahlreiche Modellprojekte initiiert (Ofsted, 2009), deren wissenschaftliche Reflexion allerdings noch am Anfang zu stehen scheint. Unter dem Stichwort »family learning« wurden hier allerdings überwiegend Projekte initiiert, die die Grundbildung von Eltern fokussieren und diese befähigen sollen, ihre Kinder zuhause auf schulische Anforderungen vorzubereiten. Projekte, die eine Präsenz mehrerer Generationen innerhalb einer Familie in den organisierten Angeboten voraussetzen, sind demgegenüber in der Minderheit (ebd.). Im Zentrum von Angeboten der Familienbildung sollte – so lässt sich aus unseren Untersuchungen schluss-

folgern – nicht nur die Vermittlung neuen Wissens stehen, sondern auch die Einordnung bereits erworbener Kenntnisse, die Erkundung der innerfamiliären Wissensressourcen und der Erwerb von Strategien zur Gestaltung innerfamiliärer Lernprozesse. Es geht also darum, die Familie als Lerngemeinschaft zu begreifen, die über geteiltes und (noch) nichtgeteiltes Wissen verfügt, dessen Kommunikation es ebenso zu fördern gilt wie dessen Reflexion vor dem Hintergrund einer systematischen Erschließung des jeweiligen Themas. Dass dabei auch Rollenkonflikte auftauchen, scheint hier sogar noch wahrscheinlicher als in anderen intergenerationellen Gruppen und erfordert daher eine besondere Qualifikation und Sensibilisierung der Dozierenden (vgl. auch Franz, 2009).

Fazit

Wenngleich familiäre Strukturen Lernprozesse auch be- oder sogar verhindern können, ist die Familie längst nicht nur für Kinder ein zentraler Lernort. Wesentlich hierbei ist, die innerfamiliären Rollenzuschreibungen, aber auch generationen- und altersbezogene Stereotype im Blick zu haben, die das gemeinsame generationenübergreifende Lernen prägen und auch begrenzen. Entsprechend bieten sich für erwachsene Familienmitglieder im familiären Kontext Lerngelegenheiten, die aber – zum Beispiel mit Unterstützung professionell angeleiteter Lernarrangements – auch erweitert werden können. Für die Bildungsanbieter ist die Arbeit mit dem intergenerationellen und in der Regel sehr stark gefestigten Gefüge »Familie« eine besondere Herausforderung, da einerseits der allergrößte Teil lernrelevanter Interaktionen außerhalb eines professionell arrangierten Angebots stattfindet und andererseits sich diese Interaktionen nie ausschließlich auf die Auseinandersetzung mit einem Thema beschränken, sondern immer auch eine starke sozio-emotionale Ebene haben. Familiäre Hintergründe

können auch ohne physische Präsenz anderer Familienmitglieder den Verlauf von Bildungsangeboten beeinflussen. Sind aber mehrere Generationen aus einer Familie aktiv in organisierte Lehr-Lern-Prozesse eingebunden, so erwächst daraus auch die Chance, auf den informellen Lernkontext »Familie« einzuwirken und die dort stattfindenden Lernprozesse zu reflektieren, zu strukturieren und weitere zu initiieren. Vor diesem Hintergrund kann sich Familienbildung auch zur Aufgabe machen, informelle Bildungsprozesse in Familien zu ermöglichen bzw. zu stärken.

Literatur

- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutung der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), 618–638.
- Franz, J. (2009). *Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Golding, B. (2011). Social, local and situated: Recent findings about the effectiveness of older men's informal learning in community contexts. *Adult Education Quarterly*, 61 (2), 103–120.
- Hake, B. (2014). What Grows in Gardens? Perspectives on Intergenerational Learning in Urban Spaces. In B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec, & M. Formosa (Hrsg.). *Learning Across Generations. Contemporary Issues in Older Adult Education* (S. 155–166). Rotterdam: Sense.
- Hank, K., Erlinghagen, M. & Lemke, A. (2005). *Ehrenamtliches Engagement in Europa: Eine vergleichende Untersuchung am Beispiel von Senioren*. MEA discussion paper series 05074, Munich Center for the Economics of Aging (MEA) at the Max Planck Institute for Social Law and Social Policy.
- Jelenc Krašovec, S. & Kump, S. (2014). Education of Older Adults in Communities with Varying Levels of Well-Being. *Educational Gerontology*, 40 (3), 212–229.
- Ofsted (2009). Family Learning: An evaluation of the benefits of family learning for participants, their families and the wider community. *Literacy Today Documents* (9/2009), 18.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske+Budrich.

Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec, & M. Formosa (Hrsg.), *Learning Across Generations. Contemporary Issues in Older Adult Education* (S. 145–154). Rotterdam: Sense.

Klein, A. & Schmidt-Hertha, B. (2015). Informelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der zweiten Hälfte des Erwerbslebens. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik* (S. 179–194). Linz: Trauner.

Schmidt-Hertha, B. & Strobel-Duemer, C. (2014). Computer Literacy among the Generations. How can older adults participate in digital society? In G. K. Zarifis & M. N. Gravani (Hrsg.), *Challenging the »European Area of Lifelong Learning«: A Critical Response* (S. 31–40). Dordrecht: Springer.

Schmidt-Hertha, B. & Thalhammer, V. (2012). Intergenerative Aneignung von Medienkompetenz in informellen Kontexten. In A. Hartung, B. Schorb, & C. Kuttner (Hrsg.), *Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 129–148). München: kopaed-Verlag.

Schnurr, S. & Theisen, C. (2009). Soziale Netzwerke und Familie. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer – Chancen des demografischen Wandels* (S. 105–112). Bielefeld: wbv.

Mori, K. & Harada, E. T. (2010). Is learning a family matter? Experimental study of the influence of social environment on learning

by older adults in the use of mobile phones. *Japanese Psychological Research*, 52 (3), 244–255.

Steinhoff, B. (2008). Intergenerationelles Lernen. Zur Entwicklung einer altersintegrativen Lernkultur. In S. Buchen & M. S. Maier (Hrsg.), *Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel* (S. 131–144). Wiesbaden: VS Verlag.

Seidel, E. & Siebert, H. (1998). Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In M. Malwitz-Schütte (Hrsg.), *Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene* (S. 57–76). Münster: Waxmann.

Stevenson, O. (2011). From public policy to family practices: researching the everyday realities of families' technology use at home. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27 (4), 336–346.

Thalhammer, V. & Schmidt-Hertha, B. (2015). Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 827–844.

Abstract

Familie ist ein Lernort mit besonderen Eigenschaften. Lernprozesse gibt es dort aber nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei erwachsenen Familienmitgliedern. Diese Lernprozesse der älteren Generationen werden unter Rückgriff auf die qualitative IgelMedia-

Studie am Beispiel des Medienkompetenzerwerbs analysiert. In Bezug auf die Erwachsenenbildung kommt der Autor zu dem Schluss, dass diese innerfamiliären Lernprozesse Beachtung finden und nicht nur die Vermittlung neuen Wissens, sondern auch die Einordnung bereits erworbener Kenntnisse, die Erkundung der innerfamiliären Wissensressourcen und der Erwerb von Strategien zur Gestaltung innerfamiliärer Lernprozesse in Angeboten thematisiert werden sollten.



Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen und Initiator des internationalen Forschungsnetzwerks »Education and Learning of Older Adults (ELOA)«.

Kontakt: bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de