

PRAXIS

PRAXIS

Julia Franz

Intergenerationelle Bildung

Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln



Julia Franz

Intergenerationelle Bildung
Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln

Perspektive Praxis

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Die grüne Reihe des DIE stellt Fachkräften in der Erwachsenenbildung bewährtes Handlungswissen, aktuelle Themen und in anderen Bereichen erprobte, didaktische Methoden vor. Die Bände sind aus der Perspektive des Handlungsfelds konzipiert, vermitteln verwendungsbezogenes Wissen und setzen Handlungsstandards, die sich am Stand der Forschung orientieren. Sie sollen somit zur Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung beitragen.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Perspektive Praxis erschienene Titel (Auswahl):

Frank Schröder, Peter Schlögl

Weiterbildungsberatung

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5367-7

Horst Siebert, Ekkehard Nuissl

Lehren an der VHS

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5169-7

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernberatung und Diagnostik

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5065-2

Alexandra Bergedick, Dirk Rohr,

Anja Wegener

Bilden mit Bildern

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4865-9

Wolf-Peter Szepansky

Souverän Seminare leiten

2., akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1798-3

Horst Siebert

Methoden für die Bildungsarbeit

4., akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1993-2

Stefanie Jütten, Ewelina Mania, Anne Strauch

Kompetenzfassung in der Weiterbildung

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1974-1

Angela Venth, Jürgen Budde

Genderkompetenz für lebenslanges Lernen

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1978-9

Jörg Knoll

Lern- und Bildungsberatung

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1956-7

Beate Braun, Janine Hengst, Ingmar Petersohn

Existenzgründung in der Weiterbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1959-8

Klaus Pehl

Strategische Nutzung statistischer

Weiterbildungsdaten

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1925-3

Matilde Grünhage-Monetti (Hg.)

**Interkulturelle Kompetenz in
der Zuwanderungsgesellschaft**

mit CD-ROM

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1920-8

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/pp

Bestellungen unter
wbv.de

Perspektive Praxis

Julia Franz

Intergenerationelle Bildung

Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Theresa Maas/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 43/0044** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 43/0044

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlagfoto: JohnFoxx/Thinkstock

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5365-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-5366-0 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einleitung	9
2. Begründungen – Warum intergenerationelle Bildung?	13
2.1 Gesellschaftliche und soziale Perspektiven	13
2.1.1 Demografischer Wandel und das Lernen der Generationen	13
2.1.2 Die Veränderung des Alters	16
2.1.3 Das Miteinander der Generationen	19
2.1.4 Kein „Krieg der Generationen“	24
2.2 Bildung und Intergenerationalität	25
2.3 Herausforderungen und Funktionen intergenerationaler Bildungsarbeit ...	27
3. Bereiche – Felder intergenerationaler Bildungsmöglichkeiten	29
3.1 Zufällige altersheterogene Kurssituationen	29
3.2 Intergenerationelle Modellprojekte	34
3.3 Intergenerationelle Angebote	38
3.4 Intergenerationelles Engagement	41
3.5 Explizites und implizites intergenerationales Lernen	43
4. Betrachtungen – Systematik intergenerationaler Bildung	45
4.1 Was sind Generationen?	46
4.2 „Zusammen lernen“	50
4.3 Matrix intergenerationalen Lernens	51
4.4 Überlegungen zur didaktischen Gestaltung	79
4.4.1 Was ist eine intergenerationalle Zielgruppe?	80
4.4.2 Begleitung intergenerationaler Bildungsprozesse	84
4.4.3 Intergenerationelles Lernen als Explizieren von Generationen- perspektiven	88
5. Befähigungen – Generationssensibles didaktisches Handeln	90
5.1 Reflexion – Differenzen produktiv an die Oberfläche holen	91
5.1.1 Differenzen räumlich sichtbar machen – Soziografische Stellübungen	96
5.1.2 Differenzen symbolisieren – Generationsgegenstände	100

5.2	Interaktion – Generationen miteinander ins Gespräch bringen	104
5.2.1	Interaktionen anregen	105
5.2.2	Gestaltung von intergenerationellen Gruppenarbeiten	111
5.3	Partizipation – gleichberechtigte Teilhabe an Lernprozessen ermöglichen ...	116
5.3.1	Partizipation als Aushandlung von Themen und Inhalten	117
5.3.2	Partizipation methodisch während des Lernprozesses anregen	120
5.4	Biografie – Lernprozesse mit Lebensgeschichten verknüpfen	125
5.4.1	Prägungen selbst reflektieren	125
5.4.2	Narratives biografisches Arbeiten	129
5.4.3	Kreatives biografisches Arbeiten	130
5.5	Sozialraum – den Lebensraum als Ressource nutzen.....	132
5.5.1	Sozialraumorientierung als makrodidaktische Planungshilfe	133
5.5.2	Sozialraumorientierung als mikrodidaktische Praxis	134
6.	Ausblick	139
	Literatur	142
	Zusammenfassung/Abstract	148
	Autorin	149

Vorbemerkungen

Angebote und Themen intergenerationeller Bildung haben unter dem Eindruck neuer gesellschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektiven auf die Lebensalter in den letzten Jahren verstärkt Eingang in die Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung gefunden.

Auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat diese Entwicklungen bereits vor einiger Zeit aufgegriffen. Die institutseigenen Publikationen rund um intergenerationelles Lernen reichen bis in die 1990er Jahre zurück. So wurde der Dialog der Generationen in einem von Klaus Meisel 1997 herausgegebenen Sammelband thematisiert und durch den Beitrag von Jumbo Klerqc auf den Begriff des „intergenerationellen Lernens“ zurückgeführt. Die *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* widmete dem Thema „Generationenwechsel“ in der Erwachsenenbildung dann im Jahr 2005 ein eigenes Heft. Und Heike Neidhardt arbeitete im Jahr 2008 vor dem Hintergrund der Befunde zur Lernfähigkeit in verschiedenen Lebensaltern Chancen für die Praxis und Entwicklungsbedarfe für die Forschung heraus.

Julia Franz beschäftigt sich bereits seit einigen Jahren mit dem Feld des intergenerationellen Lernens. Den Ausgangspunkt bildete das von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Modellprojekt „Generationen Lernen gemeinsam“ (2006 bis 2008), in dem die Autorin mitarbeitete. In diesem Modellprojekt wurde die Entwicklung intergenerationeller Praxis durch die Fortbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern angeregt und weiterentwickelt. Ihre Erkenntnisse aus Forschungs- und Fortbildungsarbeit führt sie in dem vorliegenden *Perspektive-Praxis-Band* zu einem „Reflexions- und Leitfaden“ für die Erwachsenenbildung zusammen. Er liefert zum einen Begründungen intergenerationaler Bildungsarbeit für das planende und durchführende Bildungspersonal in der Form reflexionsleitender theoretischer und fachlicher Grundlagen und Prinzipien. Im Hauptteil gibt der Band zum anderen methodische Hilfestellungen sowie Beispiele und Anre-

gungen für die Gestaltung der Lern- und Bildungssituationen. Er schließt mit Hinweisen darauf, wie der Sozialraum in intergenerationelle Bildungsangebote einbezogen werden kann. Im Ausblick geht die Autorin auf mögliche Vernetzungen von Bildungsarbeit mit anderen Angeboten im sozialen Raum ein.

Diese Öffnung intergenerationaler Bildungsarbeit motiviert dazu, innovative Angebote zu entwickeln. Auch die Literaturhinweise und zahlreichen Methoden-Kästen in diesem Buch bieten der Bildungspraxis Unterstützung bei der Planung und Durchführung entsprechender Bildungsangebote. Die Handlungshilfen stehen, wie in der Reihe *Perspektive Praxis* üblich, auch zu diesem Band in Form von Checklisten als kostenloser Download zur Verfügung (→ www.die-bonn.de/pp und wbv.de/artikel/43--0044)

Marion Fleige

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

1. Einleitung

Das Verhältnis zwischen den Generationen wird seit einigen Jahren in Medien und Politik immer häufiger diskutiert. Der Grund dafür liegt zunächst einmal darin, dass Menschen in Industrienationen länger leben als zuvor und gleichzeitig immer weniger Nachwuchs bekommen. Die damit einhergehende gesellschaftliche Altersstruktur verändert die Beziehungen zwischen den Generationen: Schließlich haben Menschen verschiedener Generationen heute potenziell die Möglichkeit, mehr gemeinsame Lebenszeit miteinander zu teilen, als das jemals zuvor der Fall war. Ein Foto einer Familienfeier, auf dem vier Generationen zu sehen sind, ist keine Seltenheit mehr. Auch jenseits von familiären Generationenbeziehungen wird das Spektrum an gleichzeitig lebenden Generationen größer. Erwachsen daraus nicht neue Chancen für die Gesellschaft? Wie können diese Chancen genutzt werden? Oder stehen Befürchtungen im Mittelpunkt, dass verschiedene Generationen weniger Zeit im Alltag gemeinsam verbringen, also eher neben- als miteinander leben werden und sich gegenseitig wichtige Ressourcen streitig machen?

Vor diesem Hintergrund wird von politischer Seite gefordert, den Dialog zwischen Generationen zu fördern. Bei dieser Forderung geht es um die aktive Gestaltung der Generationenbeziehungen, die nicht mehr als selbstverständlicher Bestandteil des Alltagslebens in Familie, Beruf und Freizeit angesehen werden. Um dieses Miteinander aktiv zu unterstützen, entstanden in den vergangenen Jahren vielfältige generationsübergreifende Initiativen, wie Mehrgenerationenhäuser, Wohnprojekte, Freiwilligendienste sowie Begegnungsprojekte. Allerdings stellt sich auch bei solchen Initiativen die Frage, wie aus einem *Nebeneinander* ein *Miteinander* werden kann.

An dieser Stelle spielen Lern- und Bildungsprozesse eine zentrale Rolle. Wenn Generationen die Möglichkeit haben, etwas von, über und mit anderen Generationen zu lernen, haben sie die Chance, sich wertschätzend kennenzulernen und die Sichtweisen der jeweils anderen Generationen zu verstehen. In solchen Lernprozessen wird die Rolle von Intergenerationalität – also der Verbindung *zwischen* verschiedenen Generationen – bewusst reflektiert.

Lernprozesse dieser Art und ihre didaktischen Arrangements stehen im Mittelpunkt dieses Bandes. Er richtet sich vor allem an diejenigen, die in der Bildungsarbeit (lehrend) tätig sind und die entweder in ihrem Arbeitsalltag bereits mit altersheterogenen Gruppen arbeiten oder die intergenerationelle Veranstaltungen gezielt anbieten möchten.

Dabei sollen Anregungen zu Fragen des pädagogischen Alltags mit verschiedenen Generationen gegeben werden: Wie können intergenerationelle Lernprozesse in altersgemischten Gruppen durch kleine Übungen initiiert werden? An welchen Stellen lohnt sich die Ausschreibung eines Kursangebots für verschiedene Generationen? Worauf kann bei eventuell aufkommenden Konflikten geachtet werden?

Die in diesem Band dargestellten praxisbezogenen Überlegungen gehen auf die Erfahrungen zurück, die die Autorin mit der Resonanz auf ihre vorhergehenden Publikationen aus dem Modellprojekt „Generationen lernen gemeinsam“ gemacht hat, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) getragen wurde. In diesem Modellversuch wurde in den Jahren 2006 bis 2008 die Zielsetzung verfolgt, intergenerationelle Bildungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung auszuloten und Konzepte für die Bildungspraxis anhand des thematischen Schwerpunkts Nachhaltigkeit zu entwickeln. Die Erkenntnisse aus dem Modellversuch wurden in drei Publikationen veröffentlicht, in denen einmal die Fortbildung und die Praxisprojekte (Franz u.a. 2009), dann Methoden für die Bildungsarbeit (Antz u.a. 2009) und letztlich die Lernprozesse der Professionellen (Franz 2010; Franz/Scheunpflug 2009) in den Mittelpunkt gerückt wurden. Das vorliegende Buch führt diese Überlegungen vor dem Hintergrund weiter, dass die Ergebnisse des Modellversuchs in zahlreichen Veranstaltungen der konfessionellen Erwachsenenbildung, der Familienbildung, der Seniorenbildung und des Seniorenstudiums mit Praktikerinnen und Praktikern reflektiert, validiert und gewichtet wurden. Es führt die dabei entwickelten Perspektiven in einem Leitfaden zusammen und unterbreitet somit ein Angebot, intergenerationelle Bildungsperspektiven vor dem Hintergrund theoretischer und gesellschaftlicher Kontexte einzuordnen. Gleichzeitig liefert es Ideen für die Gestaltung und Reflexion intergenerationeller Bildungspraxis.

Mit der Publikation wird das Ziel verfolgt, für die Chancen einer intergenerationell orientierten Bildungsarbeit zu sensibilisieren. Schließlich reichen die Potenziale der Gestaltung intergenerationeller Bildungsprozesse über das Feld der Erwachsenenbildung, das hier exemplarisch in den Mittelpunkt gerückt wird, weit hinaus. Auch in der Sozialarbeit, der Bildung im dritten und vierten Lebensalter, der Jugendbildung, der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung, der Freiwilligenarbeit, der stadtteilorientierten Arbeit und in vielen weiteren Bereichen stellt die Auseinandersetzung mit und eine Sensibilisierung für Intergenerationalität eine Herausforderung und Chance für pädagogisches Handeln dar.

Das Buch gliedert sich in fünf Kapitel. Im zweiten Kapitel „Begründungen“ steht zunächst die Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Begründungsfiguren im Mittelpunkt. Es wird der Frage nachgegangen, warum intergenerationelle Bildungsmöglichkeiten von wachsender Bedeutung sind. Zudem wird ein kurzer Blick auf die Theorie der Verknüpfung von Intergenerationalität und Bildung geworfen, bevor abschließend Herausforderungen sowie gesellschaftliche Funktionen für die Bildungsarbeit skizziert werden.

Im dritten Kapitel „Bereiche“ werden die Felder, in denen intergenerationelle Bildungsprozesse implizit oder explizit ablaufen, getrennt voneinander in Augenschein genommen. Mithilfe dieser Differenzierung wird die Spannweite intergenerationeller Bildung deutlich gemacht und Anregungen für die jeweiligen Bereiche werden formuliert.

Im vierten Kapitel „Betrachtungen“ wird zunächst danach gefragt, wie der Begriff „Generation“ verstanden und in der Bildungsarbeit fruchtbar gemacht werden kann, bevor verschiedene Lernmöglichkeiten skizziert werden. Basierend auf diesen beiden Aspekten wird eine Matrix intergenerationellen Lernens entwickelt, mit deren Hilfe implizite intergenerationelle Bildungsgelegenheiten und explizite Bildungsangebote differenziert betrachtet und durch Beispiele veranschaulicht werden.

Das fünfte Kapitel „Befähigungen“ beschäftigt sich mit didaktischen Prinzipien, die die Gestaltung expliziter intergenerationeller Bildungsprozesse unterstützen können. Dazu wird zunächst das jeweilige Prinzip erläutert und dann anhand von praktischen Beispielen und methodischen Anleitungen verdeutlicht.

Im abschließenden „Ausblick“ wird der Fokus auf die Bedeutung von intergenerationellen Bildungsprozessen für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen gerichtet.

Ohne die Anregungen durch eine große Anzahl von Personen wäre dieses Buch nicht möglich gewesen. Ich danke den am Modellversuch beteiligten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, den Teilnehmenden der Modellprojekte, den Mitgliedern der Steuerungs- und Konzeptgruppe sowie den fördernden und tragenden Institutionen, dem BMBF und der KBE, herzlich dafür, dass sie mir vielfältige Lernmöglichkeiten eröffnet und meine Begeisterung für das Thema geweckt haben. Der besondere Dank gebührt zudem denen, die gemeinsam das Projekt geleitet bzw. begleitet haben und auf deren Erfahrungen dieser Band aufbaut: Norbert Frieters-Reermann (Projektleitung), Eva-Maria Antz (pädagogische Begleitung) und Annette Scheunpflug (Leitung der wissenschaftlichen Begleitung). Annette Scheunpflug danke ich zudem sehr herzlich für hilfreiche und konstruktive Kommentare und Anregungen bei der Arbeit an dieser Publikation. Meine Kolleginnen Anke Lang, Sarah Lange, Beatrix Palt und Stephanie Welser haben hilfreiche Überlegungen zu diesem Band beigesteuert. Und schließlich gebührt meinen beiden Lektoren Thomas Jung und Theresa Maas sowie dem W. Bertelsmann Verlag mein Dank, diesen Band motiviert und realisiert zu haben.



Lektüretipps

- Antz, E.-M./Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld
- Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld

2. Begründungen – Warum intergenerationelle Bildung?

2.1 Gesellschaftliche und soziale Perspektiven

In der deutschen und europäischen Bildungspolitik und -praxis wird immer häufiger von der Bedeutung eines Lernens und eines Dialogs zwischen verschiedenen Generationen von „intergenerationellem“, „intergenerativem“ oder „generationsübergreifendem Lernen“ gesprochen. Ganz gleich, welcher Begriff benutzt wird, im Kern geht es immer darum, dass verschiedene Generationen über Bildungsangebote in Austauschprozesse gebracht werden und gemeinsam lernen sollen (vgl. BMBF 2008).

In diesem Kapitel soll zunächst einmal die Frage aufgeworfen werden, warum die Beschäftigung mit intergenerationellem Lernen von Bedeutung ist. Welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen spielen dabei eine Rolle? Kurzum, es soll im Folgenden um die Begründungsperspektiven für eine intergenerationelle Bildungsarbeit gehen, auf die sich auch die Argumentation der Bildungspolitik stützt. Die Kenntnis dieser Argumentationslinie kann nützlich sein, wenn es darum geht, intergenerationelle Angebote durch Fördergeber unterstützen zu lassen.

2.1.1 Demografischer Wandel und das Lernen der Generationen

Die Beschäftigung mit intergenerationellem Lernen wird in der Regel zuerst in den Kontext demografischer Wandlungsprozesse in Deutschland und Europa gestellt. Die Überlegungen zu dieser folgenden „demografischen Begründung“ basieren auf der Argumentation, die in Franz u.a. (2009) entfaltet wurde und führen diese weiter aus. Den aktuellen Bevölkerungsstatistiken zufolge wird sich in den nächsten 30 bis 50 Jahren die Altersstruktur der Bevölkerung deutlich verändern: Im Jahr 2060 werden über 29 Prozent der Bevölkerung über 65 Jahre alt und 16 Prozent unter 20 Jahre alt sein (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2007). Durch eine steigende Lebenserwartung einerseits und einen stetigen Geburtenrückgang andererseits wird in Zukunft eine Mehrheit an älteren Menschen einer

Minderheit an jüngeren Menschen gegenüberstehen. Dieser demografische Wandel stellt Deutschland vor eine historisch neue Situation. Schließlich war über Jahrhunderte hinweg die Bevölkerung in Form einer Pyramide aufgebaut, nach der auf weniger werdende ältere Menschen stets mehr jüngere Menschen folgten. Jetzt entwickelt sich diese Pyramide mehr und mehr zu einem „Pilz“, bei dem auf eine große Zahl an älteren und hochbetagten Menschen eine kleinere Zahl an jüngeren Menschen folgt.

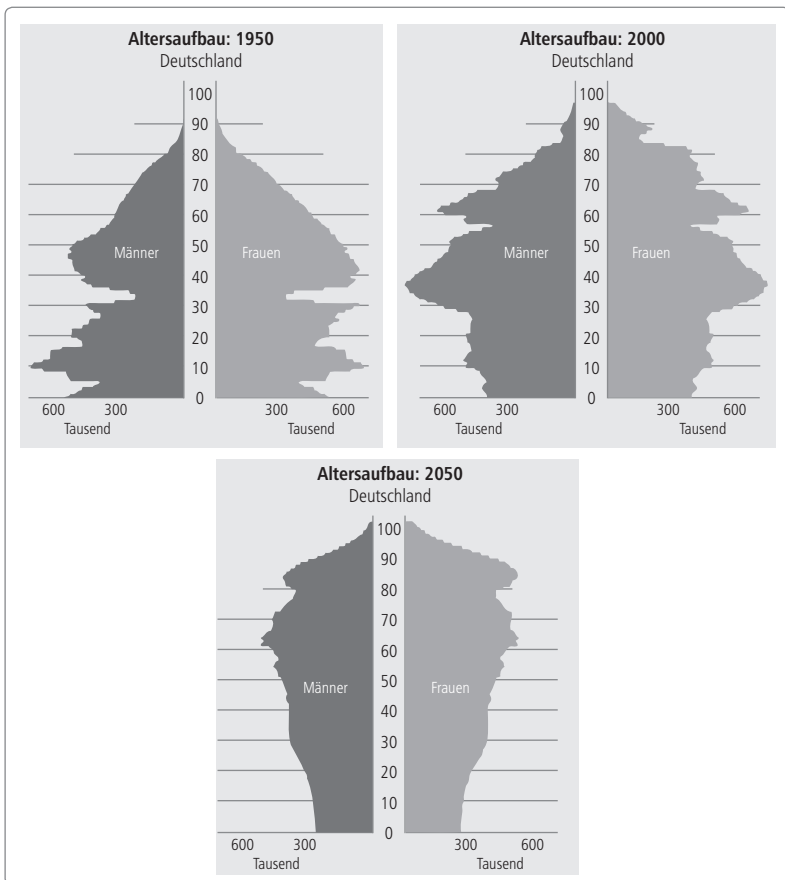


Abbildung 1: Demografischer Wandel in Deutschland (Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage von www.destatis.de/bevoelkerungspyramide)

Mit dieser Umstrukturierung sind vielfältige gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen verbunden, wie beispielsweise die Anpassung der Renten- und Sozialversicherungssysteme (vgl. Hauff/Bachmann 2006). Darüber hinaus sind mit demografischen Wandlungsprozessen auch Veränderungen für die einzelnen Altersgruppen verbunden, die im Folgenden anhand einer pragmatischen und groben Einteilung von jüngeren, mittleren und älteren Altersgruppen betrachtet werden:

Ältere Altersgruppen

Für ältere Menschen verlängert sich die aktive Zeit nach der Berufstätigkeit sowie die Phase der Berufstätigkeit selbst, wie die aktuellen Debatten um das Renteneintrittsalter deutlich machen (vgl. z.B. Werding 2013). Da ältere Menschen heute und in Zukunft wesentlich gesünder und aktiver sind als jede Generation vor ihnen, liegen in dieser neuen Phase des „dritten Lebensalters“ vielfältige Potenziale für individuelle Entwicklungsprozesse, für Bildungsprozesse (vgl. KBE 2002; Asbrand u.a. 2006), für gesellschaftliches Engagement (vgl. BMFSJF 2006) sowie für die Betreuung hochbetagter Familienmitglieder.

Mittlere Altersgruppen

Die Menschen im mittleren Lebensalter befinden sich zumindest potenziell in einer „Sandwichsituation“ und sind damit mit einer Doppelbelastung konfrontiert (vgl. z.B. Höpflinger 1999). Ihre Position ist dadurch gekennzeichnet, dass sie Verantwortung für jüngere Menschen – durch die Erziehung und Betreuung von Kindern und Enkeln – und gleichzeitig oder direkt darauf folgend Betreuungs- und Pfllegetätigkeiten für ältere Menschen übernehmen müssen. Durch die steigende Lebenserwartung entzerzt sich diese Situation allerdings dahingehend, dass heute und zukünftig zunehmend Menschen im *dritten Lebensalter* die Pflege ihrer hochbetagten Eltern übernehmen.

Jüngere Altersgruppen

Jüngere Menschen sehen sich schließlich in einer alternden Gesellschaft mit einer Mehrheit von Älteren konfrontiert. Sie stehen vor der Herausforderung, als zahlenmäßige Minderheit ihre Identität in einer durch vielfältige Orientierungsmöglichkeiten gekennzeichneten Gesellschaft herauszubilden und ihre Ansprüche und Anliegen geltend zu machen (vgl. Hoffmann u.a. 2008).

METHODE

Reflexion des demografischen Wandels in intergenerationellen Kursen

Diskutieren und reflektieren Sie mit den Teilnehmenden demografische Wandlungsprozesse und die damit verknüpften Assoziationen. Zeigen Sie in einer kurzen Informationseinheit eine Grafik der Bevölkerungsstrukturentwicklung. Lassen Sie die Teilnehmenden im Anschluss daran intergenerational gemischte Gruppen bilden. Deren Aufgabe: in einem kurzen Zeitraum (etwa 15 Minuten) darüber zu diskutieren, ob und wie sie diese Veränderungen beobachten und welche zukünftigen Herausforderungen, Befürchtungen und Chancen sie damit verbinden. Abschließend besprechen die Gruppen ihre Diskussionspunkte im Plenum.

Der demografische Wandel wird nicht nur Auswirkungen auf die Altersgruppen, sondern auch auf gesellschaftliche Institutionen und die Bildungslandschaft in Deutschland haben. So verändert sich mit der Altersstruktur auch die Teilnehmendenstruktur in Bildungsinstitutionen: Für Schulen in manchen Regionen Deutschlands, insbesondere für Grundschulen, ist der demografische Wandel schon Realität. Schulen werden aufgrund des mangelnden Nachwuchses zusammengelegt und Kinder müssen teilweise beträchtliche Anfahrtswege in Kauf nehmen.

In der außerschulischen Bildungsarbeit wirkt sich der Wandel aus, indem Teilnehmende tendenziell immer älter werden, während gleichzeitig immer weniger jüngere Teilnehmendengruppen gewonnen werden können. Vor diesem Hintergrund wird sich in Zukunft die bereits jetzt bemerkbare Tendenz verstetigen, dass der Bereich der Seniorenbildung, wie beispielsweise Seniorenakademien oder das Seniorenstudium (vgl. z.B. Hörr 2012), weiter wachsen wird. Mit der geringer werdenden Anzahl an jüngeren Teilnehmenden könnte hingegen eine Ausdünnung der Infrastruktur der Jugendbildung verbunden sein.

2.1.2 Die Veränderung des Alters

Die demografischen Veränderungen führen aufgrund steigender Lebenserwartungen tendenziell zu einer Gesellschaft des „langen Lebens“. Dies zeigt sich nicht nur in den quantitativen Verschiebungen von Altersgruppen, sondern auch darin, dass die Lebensqualität gestiegen ist. Menschen im Rentenalter verfügen heute im Durchschnitt über höhere finanzielle und zeitliche Ressourcen.

cen und sind gleichzeitig gesünder und gebildeter als jede Generation vor ihnen (vgl. BMFSFJ 2006). Diese „Älteren“ sind damit im Vergleich zu früheren Älteren „jung“ (vgl. Aner/Karl/Rosenmayr 2007). Sie haben die Möglichkeit, ihr „drittes Lebensalter“ aktiv zu gestalten.

Die Entwicklung einer Gesellschaft des langen Lebens wirkt sich nicht nur auf die heterogene Gruppe der über 60-Jährigen aus, sondern auch auf die ebenso heterogene Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Rechtlich gilt ein Mensch bis zum 18. Lebensjahr als „jugendlich“ und bis zum 27. Lebensjahr als „junger Volljähriger“. Gleichwohl verschiebt sich für junge Menschen – aufgrund langer Ausbildungszeiten – die Phase der finanziellen Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie und der eigenen Familiengründung immer weiter nach hinten. Daher verlängert sich die Jugendphase bzw. die Phase des jungen Erwachsenenenseins – „30 ist das neue 20!“ – ebenso wie die Phase des aktiven Alterns der über 60-Jährigen.

Beide Beispiele zeigen, dass das, was als „jung“ oder „alt“ gilt, nicht statisch festgeschrieben werden kann. Lebensphasen bedeuten, abhängig vom gesellschaftlichen und kulturellen Kontext (vgl. Kruse 2006), Unterschiedliches. Hinzu kommt, dass Menschen die Lebensphasen keinesfalls homogen, sondern individuell differenziert gestalten. Dementsprechend gibt es *die* Älteren ebenso wenig wie *die* Jüngeren oder *die* Mittleren. Charakteristisch ist vielmehr eine grundsätzliche Heterogenität der Menschen in allen Lebensaltern. Diese Heterogenität spiegelt sich auch in den Altersbildern unserer Gesellschaft wider. So kann nicht von einem vorherrschenden positiven oder negativen Altersbild gesprochen werden; vielmehr erscheinen diese Bilder hochgradig differenziert. Die Variabilität, wann jemand als „jung“ gilt, zeigt sich besonders deutlich, wenn danach gefragt wird, bis wann man eigentlich „jung“ sei.

BEISPIEL

In einer Schweizer Studie wurde Menschen im Alter von 20 bis 24 sowie von 64 bis 75 Jahren genau diese Frage gestellt: Bis wann ist man jung. Hier tendierten die 64- bis 75-Jährigen dazu, Menschen bis 53 Jahre und die 20- bis 24-Jährigen Menschen bis 42 Jahre als jung zu bezeichnen (vgl. Roux u.a. 1996, S. 11).

Die Zuschreibung der Attribute „jung“ und „alt“ hängt also maßgeblich davon ab, von welchem Standpunkt heraus man Lebensphasen betrachtet (BMFSFJ 2010a).

Mit den individuell gestalteten Lebensphasen werden nicht nur unterschiedliche Bilder vom Alt- und Jungsein, sondern auch bestimmte Lernvorstellungen verbunden. Solche Bilder zeigen sich beispielsweise dann, wenn jemand sagt, dies oder jenes „eh nicht mehr“ lernen zu können. An solche Bilder vom Lernen in unterschiedlichen Lebensphasen kann mit der Methode „Hans und Hänschen, Grete und Gretchen“ angeknüpft werden, die im Projekt „Generationen lernen gemeinsam“ entwickelt wurde.

METHODE

„Hans und Hänschen, Grete und Gretchen“

In der Vorbereitung werden Stühle entsprechend der Anzahl der Teilnehmenden kreuz und quer im Raum verteilt. Auf jedem der Stühle liegt ein Gegenstand, der als Symbol für eine Lebensphase dient (Kuscheltier, Schulheft, Kopfhörer, Terminkalender, Gehstock etc.), und ein Blatt Papier mit einer Zahl. Gegenstand und Zahl stehen zusammen für ein Lebensalter, das je nach Gruppengröße in unterschiedliche Schritte eingeteilt werden kann (z.B. bei zehn Teilnehmenden, von sechs Monaten bis 80 Jahren, jeweils in Acht-Jahres-Schritten).

Nach der Vorbereitung werden die Teilnehmenden aufgefordert, zwischen diesen Stühlen umherzugehen und einen Stuhl auszuwählen. Wenn sich die Teilnehmenden entschieden haben, werden sie gebeten, den Gegenstand in die Hand zu nehmen und sich in eine entsprechende Rolle hineinzudenken. Sie sollen sich überlegen, ob sie weiblich oder männlich sind, wo sie wie in dieser Lebensphase leben, wo sie lernen wollen und vielleicht auch müssen und was Lernen für ihre Rolle bedeutet.

Nach einer kurzen Zeit der individuellen Rollenfindung stellen sich alle Teilnehmenden nacheinander in diesen Rollen vor.

Anschließend gehen die Teilnehmenden in ihrer Rolle, ihren Gegenstand in der Hand haltend, durch den Raum, um mit einem Partner bzw. einer Partnerin zu diskutieren, was Lernen in dieser Rolle für sie bedeutet und was die schönste Lernerfahrung ihrer Rolle war. Nach dieser Runde werden die Teilnehmenden aufgefordert, zu ihrem Stuhl zurückzukehren und den Gegenstand – und damit auch ihre Rolle – wieder abzulegen. Anschließend suchen sie sich einen neuen Stuhl mit einem anderen Gegenstand und einem anderen Lebensalter.

Nach einer erneuten Vorstellung aller Lebensalter in den neu gefundenen Rollen und einer neuen Partnersuche findet eine zweite Gesprächsphase statt, in der diskutiert wird, was sie in der Rolle nicht mehr lernen würden oder was ihnen beim Lernen schwer fällt. Die Inhalte dieser Gesprächsphasen werden nicht im Plenum vorgestellt. Sinnvoll ist vielmehr eine anschließende und reflektierende Gesprächsrunde im Plenum, in der die Teilnehmenden über ihre Eindrücke, Erfahrungen und Gedanken miteinander ins Gespräch gebracht werden. Auf diese Weise können auch die in der Rollenübung auftretenden und durch die Gegenstände angeregten Bilder und Vorurteile mit allen Teilnehmenden in den Blick genommen werden (vgl. Antz u.a. 2009, S. 86).

In solchen und ähnlichen Übungen wird deutlich, dass die Veränderungen von Lebensphasen und die damit verbundenen Bilder vom Jung- und Altsein eng mit Individualisierungsprozessen verwoben sind. Das Bedürfnis nach Autonomie, nach Selbstverwirklichung und Selbsterfahrung ist heute nicht mehr einer Lebensphase vorbehalten, sondern begleitet Menschen ein Leben lang. Im Gegensatz zu früher haben heute alle Altersgruppen – je nach sozialer Schicht und Bildungshintergrund in unterschiedlicher Weise – die Möglichkeit, dieses Potenzial individuell zu verwirklichen.

Die didaktische Auseinandersetzung mit solchen Lebensphasen und veränderten Bildern des Alters bietet in der intergenerationellen Bildungsarbeit die Chance, diese Bilder zwischen Individualisierungsprozessen und gesellschaftlichem Wandel zu diskutieren und zu reflektieren. Dies kann den Boden für einen wertschätzenden und reflektierten Umgang mit den erfahrenen Differenzen zwischen verschiedenen Altersgruppen bereiten.

2.1.3 Das Miteinander der Generationen

Das „Miteinander“ der Generationen hat sich in den letzten Jahren verändert. Die verschiedenen Altersgruppen konnten nie so viel Zeit miteinander teilen, wie dies heute durch die gestiegene Lebenserwartung der Fall ist. Trotz dieses Potenzials wird immer wieder davon gesprochen, dass die Lebenswelten verschiedener Altersgruppen immer weiter auseinanderdriften und eine Verständigung immer weniger selbstverständlich wird (vgl. Klerqc 1997).

Diese Beobachtung liegt darin begründet, dass sich unsere Gesellschaft seit Anfang des 20. Jahrhunderts durch technologische, mediale und soziale Entwicklungen verändert hat. So waren Anfang des Jahrhunderts die sozia-

len Rollen noch ebenso überschaubar wie die beruflichen und individuellen Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Biografie. Damit verbunden waren zwar eingeschränkte Freiräume, aber auch größere Sicherheiten in der Lebensplanung. Durch die seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts folgenden Entwicklungen – Bildungsexpansion, Emanzipationsbewegungen sowie rasante Globalisierungs- und Modernisierungsprozesse – ist die Welt eine andere geworden. Heute leben die Menschen in den Industrienationen in einer Gesellschaft, die ihnen Pluralität, Vielfalt und individuelle Entscheidungsoptionen bietet. Dadurch erhöht sich aber auch der Druck für den Einzelnen, die „richtige“ Entscheidung zu treffen.

Wie jemand die Welt sieht, wie er oder sie die eigene und die Lebenswelt anderer betrachtet, ist wiederum abhängig davon, in welcher Zeit und in welche Umstände er oder sie hineingeboren wurde – und wie diese die eigene Biografie geprägt haben. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es für einen Menschen, der 1945 geboren wurde, schwierig sein kann, die Lebenswelt eines 1995 geborenen Menschen nachzuvollziehen. Dies gilt umgekehrt natürlich genauso.

Die Veränderungen des Miteinanders manifestieren sich besonders deutlich in den gesellschaftlichen Bereichen

- Familie,
- Beruf und
- Ehrenamt sowie Verein.

Familie

Bedingt durch die skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen wandeln sich auch die Formen des familiären Zusammenlebens und die Ausgestaltung der Familienstruktur (vgl. Hoff 2006). So hat zum Beispiel die Mobilität zugenommen. Während Familienmitglieder sich früher eher in räumlicher Nähe zu ihrem Heimatort niederließen, wird diese Verwurzelung zunehmend lockerer. Jüngere Familienmitglieder machen eine Ausbildung oder studieren an entfernten Orten und kommen anschließend nicht mehr an ihren Geburts- oder an den Wohnort ihrer Eltern und Familie zurück. Auch für Menschen mittleren Alters ist der Umzug an andere Orte aufgrund der Arbeitsmarktsituation längst keine Seltenheit mehr. Diese

räumliche Distanzierung zwischen den Familienmitgliedern führt zu einer Verringerung des persönlichen Kontakts.

Das heißt aber nicht, dass in solchen „multilokalen Mehrgenerationenfamilien“ (vgl. Bertram 2000), in denen Familienmitglieder an verschiedenen Orten leben, der Kontakt weniger intensiv sei. Den Alltag nicht miteinander zu teilen, kann in familialen Generationenbeziehungen auch eine Chance sein, da sich gerade durch eine räumliche Distanz eine große emotionale Nähe einstellen kann. Dadurch, dass man nicht zusammenlebt, wird der Kontakt als etwas Besonderes wertgeschätzt, und man nimmt sich wieder mehr Zeit dafür, miteinander zu reden, als dies in einem Alltag des permanenten Miteinanders der Fall wäre.

Die beschriebene Multilokalität geht auch mit Veränderungen der Familienstrukturen selbst einher: Tendenziell gibt es in Deutschland immer weniger „traditionelle“ Familien, während sogenannte „alternative Familienformen“ – Alleinerziehende, Lebensgemeinschaften mit Kindern, Patchwork-Familien – zunehmen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Solche Veränderungen führen unter anderem zu einer gleichzeitigen Zunahme von Freiheit und Unsicherheit, mit der ein erhöhter Organisationsaufwand für die Gestaltung des familiären Zusammenlebens verbunden ist: Wenn keine Großeltern vor Ort sind, wird die Betreuung der Kinder häufig zu einem Organisationsproblem. In diesem Zusammenhang wird in den vergangenen Jahren auch die Bedeutung von sogenannten „sozialen Großeltern“ (vgl. Amrhein 2004) betont. Hier nehmen nicht-verwandte Personen die Rolle von Großeltern bzw. Enkelkindern ein.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die skizzierte Veränderung von Familienstrukturen zu einer geringeren Vernetzung der Generationen in Familien führen kann. Das heißt, dass der alltägliche Umgang von Enkelkindern und Großeltern oder von Großtanten und -onkeln mit Großnichten und -neffen weniger selbstverständlich bzw. weniger alltäglich ist. Damit nimmt auch die Möglichkeit ab, innerhalb familiärer Generationenbeziehungen im Alltag voneinander, miteinander und übereinander zu lernen. Intergenerationelles Lernen kann hier in Einrichtungen der Familien- und Erwachsenenbildung eine wichtige Kompensationsfunktion einnehmen.

Beruf

Auch der berufliche Alltag ist ein Bereich, in dem verschiedene Generationen aufeinandertreffen. Auch dieser Bereich hat sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts erheblich verändert – und mit ihm die Ausgestaltung des intergenerationellen Miteinanders. Eine kontinuierliche Berufsbiografie, nach der man nach der ersten Einstellung in einem Betrieb bleibt, sein 40-jähriges Dienstjubiläum feiert und danach in den Ruhestand verabschiedet wird, gehört zunehmend der Vergangenheit an. Berufsbiografien werden heute mehr und mehr durch häufige Wechsel des Arbeitsplatzes bestimmt. Auch hier nimmt die Vielfalt an Möglichkeiten zu und das Potenzial lebenslanger Sicherheit ab. Solche Veränderungen prägen das Miteinander der Generationen. Bedingt durch häufige Wechsel wächst das Verhältnis zwischen den Menschen nicht mehr dadurch, dass man langfristig in einer Organisation oder Firma arbeitet. Die Kontakte werden flüchtiger und sind nicht mehr auf Langfristigkeit angelegt.

Zudem ändert sich die Richtung des Wissenstransfers zwischen Generationen: Die ältere Generation gab früher ihr Wissen über den Betrieb, die dort geltenden Regeln und Praxen an die Jüngeren weiter. In einer Gesellschaft, in der Seniorität nicht zwangsläufig mit Expertentum einhergeht, kann eine solche Tradierungslinie nicht aufrechterhalten werden. Vor diesem Hintergrund würde gerade in „alternden Institutionen“ (vgl. Kade 1998) eine Kluft zwischen Generationen entstehen. Die Beziehung zwischen jungen und älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zeichnet sich durch eine generationelle Segregation aus, die sich in der Tendenz äußert, „formales und sich schnell wandelndes Wissen höher zu bewerten als informelles Erfahrungswissen“ (FGG 2005, S. 25). Diese Umwertung begünstigt eine „fehlende Lernkultur zwischen den Generationen“ (ebd., S. 34). Eine Chance liegt daher in intergenerationellen Lernprozessen, bei denen „die Erfahrungsdifferenz in der Zeitdimension zwischen den Altersklassen implizit oder explizit thematisiert“ wird (ebd.). Es geht daher um die Reflexion des Hintergrundes bzw. des Generationenzusammenhangs einer Person sowie um die Möglichkeit, wechselseitig voneinander zu lernen.

Inzwischen haben einige Betriebe und Unternehmen auf die Konsequenzen des demografischen Wandels reagiert. Dies zeigt sich in der Ent-

wicklung von Mentorenprogrammen in großen Unternehmen wie beispielsweise der Lufthansa (vgl. Gillies 2010). Auch in der Literatur zum Thema Management wird sich intensiver mit der Führung verschiedener Generationen auseinandergesetzt (vgl. Bruch u.a. 2010).

Ehrenamt und Vereine

In Vereinen und im ehrenamtlichen Engagement hat sich das Miteinander-Lernen der Generationen genauso verändert wie in anderen Gesellschaftsbereichen. In Vereinen kommen in der Regel Menschen unterschiedlichen Alters aufgrund eines gemeinsamen Interesses zusammen: in Sport-, Musik- oder Kulturvereinen. Einige der traditionellen Vereine, wie Gesangs- oder Landfrauenvereine, haben seit einiger Zeit mit einem Nachwuchsproblem zu kämpfen. Jüngere entschließen sich immer seltener zu einem Engagement im Verein oder verlassen diesen nach ihrer Jugendzeit, wenn sie andernorts studieren oder eine Ausbildung absolvieren. Auch waren Vereine früher *die* Möglichkeit der interessengeleiteten Freizeitgestaltung, während sie heute lediglich eine unter vielen darstellen. Zudem kommt es in Vereinen immer wieder zu Problemen im Umgang mit den Interessen verschiedener Generationen.

BEISPIEL

Solche Schwierigkeiten können beispielsweise in einem Gesangsverein bei der Liedauswahl auftreten: Jüngere möchten englischsprachige neuere Werke der Popkultur in das Programm aufnehmen, ältere Mitglieder eher deutschsprachige Lieder. Kompromisse zu finden, ist hier nicht immer leicht. Schnell fühlen sich die Jüngeren in ihren Interessen nicht ernst genommen und die Älteren sehen in neuen Liedern eine Abweichung von der gewohnten Liedguttradition.

Im Bereich des ehrenamtlichen Engagements verändert sich das Miteinander der Generationen zumindest strukturell. Aufgrund frei werdender Ressourcen engagieren sich Ältere nach dem Erwerbsleben häufiger (vgl. BMFSJF 2006), während jüngere und mittlere Generationen aufgrund ihrer schulischen und beruflichen Belastungen sowie alternativer Freizeitangebote weniger Zeit zur Verfügung haben. Die unterschiedlichen Zeitressourcen re-

sultieren wiederum in unterschiedlichen Möglichkeiten, die in der Engagement- und Vereinsarbeit notwendige Verbindlichkeit herzustellen. Aufgrund der knappen Zeitressourcen haben Jüngere häufig nicht die Möglichkeit, dieser Anforderung so wie die Älteren nachzukommen. Dadurch kann es sich für Jüngere schwieriger gestalten, ihre Ansichten auch einzubringen.

Diese Konstellationen können zudem zu konflikthaften Situationen führen, die ausgehandelt werden müssen, um einen Fortbestand der Vereinsstrukturen zu sichern. Diese Prozesse sind nicht immer leicht zu moderieren, gerade wenn die Konflikte nicht vor dem Hintergrund der verschiedenen Generationenperspektiven und Zeitressourcen betrachtet werden, sondern einzelnen Personen zugeschrieben werden. Intergenerationelles Lernen birgt hier die Möglichkeit, Gemeinsamkeiten von und Unterschiede zwischen den Bedürfnissen und Interessen verschiedener Generationen in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten.

2.1.4 Kein „Krieg der Generationen“

Das Miteinander der Generationen befindet sich also in vielen gesellschaftlichen Bereichen im Wandel. Gleichwohl haben diese Veränderungen zurzeit wenig gemein mit dem, was in der Literatur und der öffentlichen Diskussion schon seit einiger Zeit als „Krieg der Generationen“ (vgl. Gronemeyer 1991; Schirmacher 2004) skizziert wurde.

Richtet man den Blick auf wissenschaftliche Studien, so zeigt sich, dass der materielle und immaterielle Transfer zwischen Generationen innerhalb der Familie hoch ist (vgl. Kohli u.a. 2000). Außerhalb der Familie betrachten Jugendliche die Generation der Älteren und ihre Leistungen wertschätzend (vgl. Schneekloth 2006), und Ältere wünschen sich den Kontakt zu jüngeren Menschen in Bildungsangeboten (vgl. z.B. Tippelt u.a. 2009) und im ehrenamtlichen Engagement (vgl. BMFSFJ 2010b, S. 13).

All dies deutet darauf hin, dass das Miteinander der Generationen durchaus erwünscht ist, sich gleichwohl die Rahmenbedingungen geändert haben, so dass der Austausch heute tendenziell – sicher nicht im Einzelfall – weniger selbstverständlich ist. Intergenerationelles Lernen kann daher eine Chance sein, Bildungsprozesse von und zwischen verschiedenen Generationen anzuleiten und zu begleiten.

2.2 Bildung und Intergenerationalität

Die Bedeutung intergenerationellen Lernens ergibt sich nicht nur aus den skizzierten demografischen oder sozialen Veränderungen. Diese Diskurse erwecken den Anschein, dass intergenerationelles Lernen etwas Neues sei, das es nun schleunigst einzuführen gelte. Aus einer theoretischen Perspektive sind Intergenerationalität und Bildung jedoch eng miteinander verknüpft.

DEFINITION

Intergenerationalität

Intergenerationalität bezeichnet den Bereich „zwischen“ verschiedenen Generationen und verweist damit auf die Beziehung verschiedener Generationen zueinander.

Lernen geschieht in sozialen Prozessen, an denen unterschiedliche Generationen beteiligt sind. Bildung ist hier immer intergenerationell. Insofern ist Intergenerationalität beim Lernen nichts Neues, sondern ein selbstverständlicher Bestandteil von Lernprozessen – sowohl in gesellschaftlichen Generationenverhältnissen als auch in individuellen Generationenbeziehungen.

- Intergenerationalität ist für Lernen in abstrakten gesellschaftlichen Generationen*verhältnissen* von Bedeutung. Dabei geht es um das Lernen in langen gesellschaftlichen Tradierungsprozessen (vgl. Titze 2000; Mannheim 1964). Eine Generation gibt ihr angesammeltes Wissen an die nachfolgenden Generationen weiter. Die nachfolgenden Generationen eignen sich dieses Wissen an und verknüpfen dieses mit eigenen neuen Lernerfahrungen, um es wiederum an nachfolgende Generationen weiterzugeben. Dieser Tradierungsprozess beschreibt das Lernen in einer Generationenfolge, bei der die Weiterentwicklung der Gesellschaft vorangetrieben wird.
- Intergenerationalität ist ebenfalls für Lernen in konkreten sozialen Generationen*beziehungen* von Bedeutung. Hier geht es um Lernprozesse in Familien, im Berufsalltag oder in Gemeinschaften wie Vereinen.

Sowohl gesellschaftlichen wie sozialen Formen der Intergenerationalität war bis Anfang des 20. Jahrhunderts eine klare Richtung vorgegeben, nach

der jüngere Generationen von den Erfahrungen und Wissensbeständen der älteren lernten. Die Älteren hatten aufgrund ihres höheren Alters ein gewisses Expertentum erreicht, das an die Jüngeren tradiert werden konnte. Dieses „Expertentum qua Seniorität“ (vgl. Veelken 2003) und die damit verbundene einseitige Ausrichtung des Wissens- und Erfahrungstransfers lösen sich heute durch rasante Modernisierungsprozesse und die Pluralisierung von Wissen auf. Heute ist es gerade nicht mehr zwangsläufig so, dass die Gruppe der Älteren aufgrund der längeren Lebenszeit mehr Wissen in allen Bereichen hat als die nachkommenden Generationen.

In der heutigen dynamischen Gesellschaft ist Intergenerationalität in Bildungsprozessen also weder in gesellschaftlichen *Generationenverhältnissen* noch in konkreten individuellen sozialen *Generationenbeziehungen* eine klare Richtung vorgegeben. Vielmehr liegt das Potenzial darin, dass Generationen – je nach Erfahrungs- und Wissensstand – wechselseitig voneinander lernen können und letztendlich auch miteinander lernen müssen, um gemeinsam gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen zu meistern.

CHECKLISTE 1



Reflexion von Intergenerationalität mit Teilnehmenden

Diskutieren Sie mit Ihren Teilnehmenden Fragen, mit deren Hilfe Intergenerationalität von Bildungsprozessen reflektiert werden kann.

- Was kann man von anderen Generationen über das Veranstaltungsthema lernen?

- Was haben Sie konkret über das Veranstaltungsthema von anderen Generationen gelernt?

- Was können Sie über das Veranstaltungsthema an andere Generationen weitergeben?

2.3 Herausforderungen und Funktionen intergenerationaler Bildungsarbeit

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der damit verbundenen alternden Bevölkerungsstruktur, der qualitativen Veränderungen der Lebensphasen und der Multilokalität verschiedener Generationen innerhalb einer Familie erscheint eine Förderung von Lernprozessen zwischen verschiedenen Generationen sinnvoll. In einer pluralen, sich ständig verändernden Welt ist schließlich das Lernen verschiedener Generationen eine wichtige Ressource für individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungsprozesse.

Durch die Zunahme der Lebensspanne ist zudem eine Generation „mehr“ verfügbar. Eine damit verbundene Chance besteht darin, dass sich durch die Vergrößerung des Spektrums unterschiedlicher Generationen und der damit verknüpften Vervielfältigung von Erfahrungen und Wissensformen neue Lernmöglichkeiten herausbilden. Eine damit einhergehende Herausforderung besteht gleichwohl darin, diese vielen verschiedenen Generationen gleichermaßen einzubeziehen und gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Hinzu kommt, dass vor dem Hintergrund einer multikulturellen Gesellschaft die Frage gestellt werden sollte, wie ältere und jüngere Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen miteinander lernen können. Daher gilt es hier, Heterogenität aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten und intergenerationelles Lernen mit interkulturellen Perspektiven zu verknüpfen (vgl. dazu Gregarek 2007).

Die Entwicklung intergenerationaler Angebote ermöglicht es Teilnehmenden unterschiedlicher Generationen, Formen des gemeinsamen Lernens zu finden, die zu einem größeren gegenseitigen Verständnis führen können. Es geht also darum, Angebote für intergenerationelle Lern- und Reflexionsräume zu schaffen, die in pädagogischen Feldern der Jugendbildung, der allgemeinen und beruflichen Erwachsenen-/Weiterbildung, Seniorenbildung und Familienbildung unterschiedliche Potenziale bei den Teilnehmenden abrufen.

Mit der Bearbeitung dieser Herausforderung werden zudem drei wichtige gesellschaftliche Funktionen erfüllt:

- *Kompensationsfunktion*
Bildungsarbeit kann das Abnehmen impliziter Lernmöglichkeiten im Alltag kompensieren, indem sie bewusst verschiedene Generationen zusammenführt oder in zufällig altersheterogenen Veranstaltungen Intergenerationalität thematisiert.
- *Partizipationsfunktion*
Durch das gemeinsame Lernen der Generationen wird in der Bildungspraxis die Partizipation von Generationen in der Bildungsarbeit gestärkt (→ Kap. 5.3). Durch Prozesse des Von-, Mit- und Übereinander-Lernens (→ Kap. 4.2) können Teilnehmende ihre jeweiligen Sichtweisen besser nachvollziehen und einschätzen. Gleichzeitig lernen sie dabei, *wie* sie gemeinsam an verschiedenen Themen arbeiten können.
- *Bildungsfunktion*
Mit intergenerationellem Lernen ist eine zentrale Bildungsfunktion verbunden. Die Perspektivenvielfalt der Generationen und die Reflexion von Differenzen (→ Kap. 5.1) in intergenerationellen Veranstaltungen ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit der Welt.



Lektüretipps

- Amrhein, V./Schüler, B. (2005): Dialog der Generationen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Bd. 8, S. 9–17
- Hoffmann, D./Schubarth, W./Lohmann, M. (Hg.) (2008): Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. Weinheim/München
- KBE – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2009): Leben. Miteinander. Lernen. Grundlagen zur intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität. Bonn

3. Bereiche – Felder intergenerationaler Bildungsmöglichkeiten

Intergenerationelles Lernen nimmt in der Bildungspraxis unterschiedliche Formen an. Es fällt daher schwer, dieses vielgestaltige Praxisfeld zu überblicken. Ist ein Kurs, in dem verschiedene Altersgruppen teilnehmen, schon *per se* intergenerationale Bildung? Was sind Modellprojekte intergenerationalen Lernens? Und was unterscheidet diese von intergenerationalen Angeboten? Kann intergenerationelles Lernen auch im ehrenamtlichen Engagement stattfinden? – All dies sind Fragen, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird. Dabei werden folgende Praxisfelder differenziert betrachtet:

- zufällige altersheterogene Kurse,
- Modellprojekte,
- intergenerationale Angebote und
- generationsübergreifendes Engagement.

Es wird hierbei gezeigt, welche Form des Lernens jeweils damit verbunden ist, wie intergenerationale Bildungsprozesse ermöglicht werden können und worauf man in der praktischen Bildungsarbeit achten sollte.

3.1 Zufällige altersheterogene Kurssituationen

Unter zufälligen altersheterogenen Kurssituationen kann man Kurse und Veranstaltungen verstehen, in denen Menschen verschiedener Altersgruppen aufgrund ihres Interesses für ein bestimmtes Thema zufällig zusammenkommen. Dies ist beispielsweise in Sprach-, Kunst-, und Kreativkursen der allgemeinen Erwachsenenbildung, in Mitarbeiterfortbildungen der Weiterbildung oder Multiplikatorenangeboten der Fall. In solchen Konstellationen findet intergenerationelles Lernen beiläufig und zufällig statt, beispielsweise dann, wenn in Gruppenarbeiten entlang eines Themas biografische Perspektiven ausgetauscht werden, die auch mit Generationszuge-

hörigkeiten verknüpft sind. Dies geschieht aber eher nebenbei und ist den Kursleitenden wie der Gruppe nicht immer bewusst. Eine altersheterogene Kurssituation ist somit ein Ereignis, das mehr oder weniger regelmäßig in Abhängigkeit von den Themenangeboten eintreten kann.

BEISPIEL

Implizites Lernen in intergenerationaler Gruppenarbeit

In einer Fortbildung zum Thema „Projektmanagement für ehrenamtliche Bildungsreferenten“ unterhalten sich verschieden alte Teilnehmende in einer Kleingruppe über die Bedeutung der Mitwirkung an Projekten. Eine ältere Teilnehmerin berichtet davon, dass zu der Zeit, als sie vor 20 Jahren ihr Engagement begonnen hat, diese in der Bildungsarbeit ihrer Einrichtung kaum eine Rolle spielten, während sich das heute deutlich verändert habe. Überhaupt sei für ihre Generation die Perspektive, etwas Sinnvolles in der Bildungsarbeit zu leisten, wichtiger gewesen als die Beteiligung an von außen finanzierten Projekten. Daraufhin berichtet eine junge Erwachsene, dass dies für sie zwar auch eine Rolle spiele, sie aber die Bildungsarbeit gar nicht anders kennengelernt habe. Außerdem sei es gerade für ihre Generation auch manchmal wichtig, einen Nachweis für ein bestimmtes Engagement zu haben, um auf dem Arbeitsmarkt gute Chancen zu haben. Daraufhin diskutiert die Kleingruppe die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, die den skizzierten Perspektiven zugrunde liegen, und reflektiert die Situation der jeweiligen Generationen.

In dieser Situation lernen die Teilnehmenden durch eine Gruppenarbeit etwas über ihre jeweiligen generationenspezifischen Perspektiven. Sie reflektieren gemeinsam die Differenz und erleben damit in der Gruppe einen expliziten intergenerationalen Lernprozess. Wenn dies *zufällig* eintritt, kann man diesen Prozess als Kursleitung unterstützen, indem man diese Perspektiven mit in die Plenumsdiskussion einbringt und die Frage nach generationenspezifischen Sichtweisen mit der gesamten Gruppe bespricht. Gleichzeitig kann allein die Überlegung im Vorfeld, dass ein Thema generationenspezifische Sichtweisen beinhalten könnte, dazu genutzt werden, Arbeitsaufträge in Gruppen- oder Partnerarbeiten oder auch Diskussionen im Plenum durch generationensensible Perspektiven anzureichern. Dies sind wenig aufwendige Möglichkeiten, Differenzen zwischen verschiedenen Generationen zu thematisieren und intergenerationalles Lernen anzuregen (→ Kap. 5.1).

Die Differenz zwischen Generationenperspektiven kann in altersheterogenen Kursen aber auch dann an die Oberfläche treten, wenn in langfristig bestehenden Kursen mit vorwiegend älteren und ggf. gemeinsam gealterten Teilnehmenden neue, jüngere Teilnehmende hinzukommen.

BEISPIEL

Konfliktsituation in altersheterogenem Kurs

Ein seit Jahren stattfindender Sprachkurs wird von der immer gleichen Stammgruppe von Teilnehmenden besucht. Der Kurs findet immer am gleichen Ort mit der gleichen Kursleiterin statt. Die Teilnehmenden sind im Durchschnitt über 60 Jahre alt und der Kurs gehört zum Alltag der Teilnehmenden. Über die Jahre hat sich hier eine gemeinsame Kurskultur etabliert. So wird beispielsweise am Ende eines Kurses diskutiert, welcher Schwerpunkt im folgenden Semester behandelt werden soll. Da der Kurs auch immer im gleichen Raum stattfindet, hat sich auch eine feste „Sitzordnung“ etabliert. Obwohl der Kurs stets im Programm ausgeschrieben wird, gibt es kaum Fluktuation; Kursleiterin und Gruppe sind zu einer „eingeschworenen“ Gemeinschaft geworden.

Doch dann passiert etwas Unerwartetes: Zu Beginn des Kurses sitzt ein jüngeres Paar im Alter von etwa 25 bis 30 Jahren bereits vor Kursbeginn im Kursraum, und zwar an von den Stammtteilnehmern favorisierten Plätzen. Bereits als die Gruppe den Raum betritt, wird die Irritation spürbar; die Kursleiterin erkennt das Konfliktpotenzial. In der Vorstellungsrunde betonen die jungen Menschen, mit dem Konversationskurs ihre Kenntnisse auffrischen zu wollen, da ihnen ein längerer Auslandsaufenthalt bevorstünde. Zudem sagen sie, dass sie sich darüber freuen würden, wenn der Kurs die Themen X und Y gezielt aufgreifen könnte.

Die älteren Teilnehmenden warten bis zum Ende des Kurses, um gegenüber der Kursleiterin – nachdem die Jüngeren gegangen sind – ihren Unmut zu äußern. Einige sagen, dass ihnen die neue Sitzordnung nicht gefalle. Der Sitznachbarin der jungen Frau missfällt, dass deren Armband so sehr auf dem Tisch klappert. Schließlich sagen mehrere, dass die Themenvorschläge des Paares sie überhaupt nicht interessieren würden: Seit wann könnten denn „Neulinge“ die Themen bestimmen? Unter diesen Umständen würde man sich überlegen, ob dieser Kurs nach all den Jahren überhaupt noch das Richtige für einen sei.

Die Kursleiterin hört sich alle Bedenken geduldig an. Sie äußert Verständnis für den Unmut und bittet um etwas Geduld, um über eine Lösung nachzudenken.

Bei diesem Beispiel handelt es sich um ein konflikthaltiges Aufeinandertreffen von regelmäßigen Teilnehmenden und „Neulingen“, die zudem einer anderen Generation angehören. Die Älteren betrachten die Veranstaltung als ihren Kurs, der einen festen Platz in ihrem Alltag hat. Vor diesem Hintergrund erscheinen die jüngeren Teilnehmenden als potenzielle Störung ihres Kurses. Die Kursleitende steht nun vor der Herausforderung, diese konfliktbeladene Situation in ihrem pädagogischen Handeln zu bearbeiten.

Eine nicht-pädagogische, aber organisatorische Möglichkeit bestünde in dem Versuch, die jüngeren Teilnehmenden in einen anderen vermeintlich passenderen Kurs „wegzuberaten“. Damit würde die Herausforderung organisatorisch gelöst und die Frage nach dem Potenzial intergenerationaler Lernmöglichkeiten würde sich nicht mehr stellen. Will die Kursleiterin allerdings versuchen, beiden Teilnehmergruppen gerecht zu werden, hat sie mindestens drei Möglichkeiten:

1. Die Kursleitende kann die Situation nutzen, um die Intergenerationalität der verschiedenen Teilnehmenden gezielt an die Oberfläche zu holen und sie zum Thema zu machen. Dies ermöglichen Übungen, in denen Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben wird, ihre Ansichten aus ihrer Generationenperspektive heraus zu betrachten. Dementsprechend kann sie die Bedeutung der Sitzordnung in diesem Kurs thematisieren. So werden die Teilnehmenden dazu angeregt, darüber nachzudenken, welche Bedeutung Ordnung generell und im Speziellen, d.h. in Kurs-situationen, für sie hat.
2. Die Kursleiterin kann sich auch dafür entscheiden, die unterschiedlichen Interessen der Teilnehmenden zum Thema zu machen, ohne die Intergenerationalität im Kurs weiter didaktisch zu bearbeiten. Hier geht es darum, allen Teilnehmenden die Situation zu spiegeln und einen Raum zur Diskussion bereitzustellen.
3. Die Kursleiterin kann die Sitzordnung thematisieren und mit der Gruppe gemeinsam eine für alle zufriedenstellende Lösung suchen. Im Hinblick auf die differierenden thematischen Interessen kann sie anbieten, ihre Unterrichtseinheiten zu individualisieren, so dass alle Interessen berücksichtigt werden.

Die Beispiele zeigen, dass explizites intergenerationelles Lernen in altersheterogenen Kursen mit wenigen Mitteln angeregt werden kann. Es bedarf gewissermaßen einer heterogenitätssensiblen (vgl. Scheunpflug 2008), pädagogischen Haltung, mit der man die Reflexion von Generationenperspektiven anleiten kann. Diese explizite Reflexion macht Lernen in altersheterogenen Gruppen zu intergenerationellen Lernprozessen.

CHECKLISTE 2

Reflexion intergenerationaler Lernmöglichkeiten



Aus der Perspektive des Lehrenden

Denken Sie an Ihre eigenen Veranstaltungen und reflektieren Sie diese anhand folgender Fragen.

- Mit welchen Altersgruppen sind Sie konfrontiert?

- Gibt es Spannungen zwischen neuen und alten Teilnehmenden, die Sie auf den Altersunterschied zurückführen?

- In welchen Kursen würden Sie gerne die Altersheterogenität didaktisch bearbeiten?

- Welche Kurse eignen sich auch als gezielt intergenerationelles Angebot?

Aus der Perspektive der Einrichtung

Diskutieren Sie folgende Fragen.

- Wie häufig gibt es intergenerationelle Kurse?

- Welche Erfahrungen machen die Mitarbeitenden in ihrer alltäglichen Bildungsarbeit?

- Kann es für die Einrichtung sinnvoll sein, neue intergenerationale Angebote zu entwickeln?

Vor dem Hintergrund dieses Reflexionsprozesses können Einrichtung und Lehrende entscheiden, ob sie ihre Kurse generationensensibel leiten oder ob sie Intergenerationalität zu einem expliziten Thema machen möchten. Dann können sie die altersheterogenen Gruppen gezielt als Experimentier- und Lernfeld nutzen, um mit verschiedenen Generationen zu arbeiten.

3.2 Intergenerationelle Modellprojekte

Aufgrund der in Kapitel 2 dargestellten demografischen und gesellschaftlichen Entwicklungen haben intergenerationale Modellprojekte in den vergangenen Jahren viel Aufmerksamkeit bekommen.

DEFINITION

Modellprojekte

Modellprojekte sind Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen und nehmen damit eine Metaperspektive im und auf das Feld der intergenerationalen Bildungsarbeit ein.

Außerdem bieten Modellprojekte – unterstützt durch externe Fördergeber, wie das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) oder das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) – ein Versuchsfeld für neue pädagogische Arbeitsweisen.

Häufig sind deutsche Projekte dieser Art durch ein Multiplikatoren-Programm gerahmt. Das heißt, das Mitarbeitende aus Bildungsinstitutio-

nen fortgebildet und oder bei der Entwicklung von eigenen intergenerationellen Angeboten begleitet werden. Solche Projekte zielen damit auf die Verbreitung intergenerationeller Angebote in der Praxis ab. In der Regel werden die beteiligten Organisationen für die Entsendung von Mitarbeitenden für das Projekt (finanziell) unterstützt. In den vergangenen Jahren ist eine Reihe von Modellprojekten entstanden, von denen man vieles für die Entwicklung eigener, intergenerationeller Angebote lernen kann. Vier von ihnen werden im Folgenden kurz vorgestellt.

BEISPIEL

Generationen lernen gemeinsam

Dieses vom BMBF geförderte und von der KBE getragene Modellprojekt (2006–2008) verfolgte das Ziel, intergenerationelle Lernprozesse in der Erwachsenenbildung anhand des thematischen Schwerpunkts „Nachhaltigkeit“ zu initiieren. Bei dem Projekt ging es um die Entwicklung von Modellen der Fortbildung zu Formen intergenerationellen Lernens. Vor diesem Hintergrund stand die didaktische und methodische Entwicklung von intergenerationellen Lernangeboten zum Thema „Nachhaltigkeit“ durch die Qualifizierung von professionellen Mitarbeitenden der Erwachsenenbildung im Vordergrund. Darüber hinaus sollte durch diese Qualifizierung eine Sensibilisierung der beteiligten Bildungsinstitutionen für intergenerationelle Lernangebote ermöglicht werden.

Im Mittelpunkt des Modellversuchs stand eine Fortbildung für Erwachsenenbildner aus 15 verschiedenen Bildungseinrichtungen. Die sich insgesamt über 18 Monate erstreckende Fortbildung beinhaltete verschiedene Phasen, um einen Transfer von der Qualifizierung in die Alltagspraxis der Erwachsenenbildner zu ermöglichen. Zunächst beschäftigten sich die Erwachsenenbildner in der sogenannten „Qualifizierungsphase“ an insgesamt 14 Fortbildungstagen mit den Themen „intergenerationelles Lernen“, „Nachhaltigkeit“ und „partizipative Lernformen“. In einer daran anschließenden „Praxisphase“ entwickelten die Erwachsenenbildner intergenerationelle Bildungsveranstaltungen (vgl. Franz u.a. 2009, S. 79ff.).

In einem weiteren Modellprojekt wurde darauf abgezielt, bestehende intergenerationelle Bildungsinitiativen an verschiedenen Standorten zu fördern. Hier hatten Bildungseinrichtungen die Möglichkeit, sich mit ihrem jeweiligen Konzept für die Aufnahme ins Modellprojekt zu bewerben.

BEISPIEL

IGELE

Das Modellprojekt IGELE „InterGenerationellesLErnen“ (2012–2013) war ein Kooperationsprojekt zweier konfessioneller Erwachsenenbildungsverbände. Es zielte darauf ab, die Entwicklung innovativer Bildungsformate, die den Dialog der Generationen initiieren, zu unterstützen. An vier regionalen Standorten wurden verschiedene Angebote zur intergenerationellen Arbeit in der Erwachsenenbildung erprobt. Die intergenerationellen Angebote reichten dabei von interkulturellen und intergenerationellen Spieletreffs über die Konzeptionierung und Realisierung einer Ausstellung zu Entwürfen und Lebenswirklichkeiten von Jungen, Vätern und Großvätern im Wandel bis hin zu einem Projekt, bei dem Geschichten und Mythen aus unterschiedlichen Kulturkreisen intergenerationell erzählt, zu Songtexten verarbeitet und aufgeführt wurden.

Auf der Website des Projekts finden sich Tipps und Tricks sowie zahlreiche Videos, in denen Projektverantwortliche Erfahrungen mit der Gestaltung intergenerationellen Lernens erzählen.

<http://igele.info/index.htm>

Intergenerationelle Projekte spielen zudem am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWIW) der Universität Ulm schon lange eine zentrale Rolle. Die verschiedenen Projekte, die häufig auch in Kooperation mit verschiedenen Bildungsinstitutionen, wie beispielsweise Schulen, durchgeführt werden, haben das Ziel, Wege aufzuzeigen, wie ein Miteinander der Generationen möglich sein kann.

BEISPIEL

Generationennetzwerk – Intergenerationelle Projekte des ZAWIW

Das Generationennetzwerk des ZAWIW ist ein Projektverbund aus bundesweiten und regionalen Projekten. Zu diesen Projekten gehören beispielsweise das „Ulmer Lernnetzwerk KOJALA“ – Kompetenzbörse für Jung und Alt im Lern-Austausch über das Internet und real!“, die „Ulmer-3-Generationen-Universität U3GU“, Zeitzeugenarbeitskreise und Erzählcafés. Darüber hinaus ist es in zahlreiche europäische Projekte eingebunden. Durch die langjährige Erfahrung stellt das ZAWIW eine wichtige Größe im Feld der intergenerationellen Arbeit dar. Auf der Website finden sich vielfältige Anregungen zu intergenerationellem Lernen in Deutschland und Europa.

www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/alt_jung/de

Eine wichtige Ressource für die intergenerationelle Arbeit stellt das Projektbüro „Dialog der Generationen“ dar, welches das Feld durch langjährige Expertise, Erfahrungen und Beispiele anregt, berät und unterstützt.

BEISPIEL

Projektbüro „Dialog der Generationen“

Das Projektbüro Dialog der Generationen war ein von 1997 bis 2013 vom BMFSFJ gefördertes Modellprojekt und in seinen Anfängen Teil der Initiative zur Verbesserung des Dialogs der Generationen. Derzeit bemüht sich eine Gründungsinitiative um die Umstrukturierung der Einrichtung in ein Konzeptbüro, das sich als Verein oder Stiftung etablieren soll, um die Arbeiten auf neuer Grundlage und mit veränderten Schwerpunkten fortzuführen. Das Projektbüro Dialog der Generationen beriet, begleitete und vernetzte bundesweit generationsübergreifende Initiativen, Projekte und Einrichtungen, wie Mehrgenerationenhäuser, regionale Initiativen oder auch Bildungsprojekte. Zudem wurden durch das Büro Praxisseminare und Fachtagungen organisiert.

Die Website www.generationendialog.de/cms bietet durch die jahrzehntelange Dokumentation verschiedenster intergenerationelle Projekte eine Inspirationsquelle dafür, was alles in der intergenerationellen Arbeit möglich ist.

Neben diesen deutschen Modellprojekten und Initiativen ist intergenerationelles Lernen und der Dialog der Generationen auch im europäischen Kontext ein wachsendes Praxisfeld. Hier sind vor allem die Initiativen zur Netzwerkbildung zwischen Projekten in verschiedenen europäischen Ländern interessant. Diese setzten sich zum Ziel, europäische Akteure im Feld des intergenerationellen Lernens zu vernetzen und einen Erfahrungsaustausch anzuregen. Die beiden größten Netzwerke werden in folgendem Kasten dargestellt.

BEISPIEL

European Network for Intergenerational Learning (ENIL)

Das Ziel des „European Network for Intergenerational Learning“ ist es, intergenerationelle Lernprozesse zu fördern, indem bestehende Praxisfelder zusammengebracht, miteinander vernetzt und unterstützt werden. Es geht darum, Ideen, Erfahrungen und Expertisen auszutauschen.

Gleichzeitig ist mit dieser Vernetzung das Ziel verbunden, Einfluss auf Politik und Praxis zu nehmen. Das Netzwerk reagiert auf die im Feld identifizierten Bedarfe und stellt eine Plattform zum Austausch für die Entwicklung neuer Ideen und Entwicklungen im Feld des intergenerationalen Lernens in Europa bereit.

www.enilnet.eu

European Map of Intergenerational Learning (EMIL)

Die „Europäische Landkarte Intergenerationalen Lernens“ ist ein Netzwerk von Initiativen, die gemeinsam an der Unterstützung des Feldes intergenerationalen Lernens in Europa arbeiten. Das Netzwerk wurde 2009 gegründet und nutzt die bestehende Expertise der Partnerorganisationen, die bereits im Feld aktiv sind, um gemeinsam mit anderen, in intergenerationalen Programmen Involvierten ein Lernnetzwerk europaweit zu gestalten.

www.emil-network.eu

3.3 Intergenerationelle Angebote

Intergenerationelle Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich explizit an eine intergenerationalen Zielgruppe wenden. Hierfür werden entweder „Alt und Jung“, „Großeltern und Enkelkinder“ „Jugendliche und Seniorinnen“ oder schlicht „alle Generationen“ zu einem bestimmten Thema angesprochen. Während diese Art der Adressierung im Bereich der Familienbildung in Form von Eltern-Kind-Kursen oder Großeltern-Enkel-Wochenenden schon eine lange Tradition hat, ist sie in anderen Praxisfeldern bislang noch nicht weit verbreitet.

Das gezielte Anbieten von intergenerationalen Veranstaltungen ist in einer Bildungseinrichtung vor allem dann von Bedeutung,

- wenn häufig zufällig altersheterogene Kurse zustande kommen, die aber im Rahmen eines expliziten Angebots bearbeitet werden sollen,
- wenn die Einrichtung über verschieden alte Zielgruppen verfügt, die in getrennten Kursen lernen und zusammengebracht werden sollen, oder
- wenn es bestimmte Themen und Interessen im Sozialraum der Einrichtung gibt, zu deren Bearbeitung sich ein intergenerationales Arrangement anbieten würde.

DEFINITION

Sozialraum

Unter dem Begriff „Sozialraum“ wird ein wechselseitiger Bezug zwischen einer räumlichen Beschaffenheit und sozialen Bedingungen verstanden: So prägt der geografisch absteckbare Raum das soziale Leben, und umgekehrt prägt aber auch das Soziale, wie z.B. Interaktions- und Beziehungsstrukturen, den Raum (vgl. Stange 2008).

Wenn man sich entschieden hat, ein solches Angebot auf den Weg zu bringen, können Überlegungen zu folgenden Aspekten hilfreich sein. Für die Beantwortung der Frage, ob es sich lohnen könnte, in der eigenen Einrichtung ein intergenerationelles Angebot auszuschreiben, sollte im Vorfeld vor allem über mögliche Themenstellungen, über gut zu erreichende Zielgruppen und über Veranstaltungsformen nachgedacht werden.

CHECKLISTE 3

Einführung intergenerationeller Angebote

Beantworten Sie die folgenden Leitfragen zur Planung einer intergenerationellen Veranstaltung.

Thema

Die Entscheidung, welche Seminare intergenerationell angelegt werden könnten, sollte vom Thema abhängig gemacht werden. Es bieten sich Themen an, zu denen verschiedene Generationen einen Zugang haben.

- Welche Themen aus unserem Bildungsangebot eignen sich besonders gut für eine intergenerationelle Bearbeitung und warum?

- Welches Potenzial bieten die Themen für intergenerationelle Bildungsprozesse?

Zielgruppe

Überlegen Sie, mit welchen Generationen als Zielgruppe gearbeitet werden soll.

- Wird das Bildungsangebot bereits von altersheterogenen Teilnehmergruppen besucht?
Ja Nein
- In welchen Veranstaltungen sind eher jüngere, mittlere oder ältere Altersgruppen zu finden?

- Wie könnte man diese miteinander in Kontakt bringen?

Form

Die Form des intergenerationellen Arrangements spielt eine wichtige Rolle, wenn es um die Gewinnung von Teilnehmenden und das didaktische Handeln geht.

- Welche Form bietet sich für die intergenerationelle Veranstaltung an?
Tagesveranstaltungen?
Abendveranstaltungen?
Fortlaufende Kurse?
Projektarbeit?
- Soll ein gemeinsam erarbeitetes Produkt (Theater etc.) in den Mittelpunkt gerückt werden?
Ja Nein
- Soll und kann die Veranstaltung Öffentlichkeitswirksamkeit haben?
Ja Nein

Kurse für mehrere Generationen anzubieten kann in der Erwachsenenbildung eine wichtige Ressource darstellen. Aus der Perspektive einer Bildungsorganisation bieten intergenerationelle Kursangebote die Möglichkeit, eine neue Form der Zielgruppengenerierung zu entwickeln. Intergenerationelle Angebote können als zukunftssträchtige Erweiterung des eigenen Programms genutzt werden und das Profil der Einrichtung bereichern. Die Herausforde-

zung für eine Etablierung im Programm der Einrichtung besteht darin, dass hauptamtlich und freiberuflich Lehrende im Rahmen von Fortbildungen für die didaktische Arbeit mit Generationen sensibilisiert werden müssen.

Aus der Perspektive von Lehrenden ist es eine Herausforderung, Lernprozesse in einer altersmäßig heterogenen Gruppe zu begleiten. Die verschiedenen Vorstellungen über Lernprozesse, biografisch-historische Unterschiedlichkeiten und unterschiedliche Vorlieben für Lernmethoden bereichern die Bildungsarbeit, sind aber auch herausfordernd. Die Arbeit erfordert Reflexionsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer. Der Aufwand lohnt sich aber, wenn intergenerationellem Lernen ein fester Platz im Profil der Einrichtung verschafft werden kann.

3.4 Intergenerationelles Engagement

Ein weiteres Praxisfeld stellt der Bereich des gesellschaftlichen Engagements dar. Im Vordergrund steht hier das gemeinsame und generationsübergreifende Engagement für eine dritte Sache. Dieses „gemeinsame Dritte“ verbindet Generationen und Milieus und schafft die Voraussetzung für gegenseitige Akzeptanz. Das gemeinsame Arbeiten kann Vorurteile und Hemmungen abbauen und den Kontakt zwischen den Generationen in der Art verändern, dass alle beteiligten Generationen voneinander profitieren können. Beim Engagement verschiedener Generationen geht es darum, einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen.

BEISPIEL

Generationennetzwerke

In Generationennetzwerken engagieren sich verschieden alte Menschen für die Bedürfnisse anderer Generationen oder für eine dritte Sache, z.B. für die Umwelt (vgl. Olejniczak/Geißler 2006). Bei den meisten Netzwerken wird dabei angesichts des demografischen Wandels und der sich verändernden Familienstrukturen der Schwerpunkt der Arbeit auf die Unterstützung von Familien gelegt (vgl. Landesstiftung Baden-Württemberg 2010).

www.generationen-netzwerk.de

Generationsübergreifende Freiwilligendienste

Vom BMFSFJ wurde 2005 ein Projekt zur Initiierung von generationsübergreifenden Freiwilligendiensten ins Leben gerufen. Ziel war es, die Zivilgesellschaft durch generationsübergreifendes Engagement zu stärken und dabei gleichzeitig positiv auf das Miteinander der Generationen Einfluss zu nehmen (vgl. BMFSFJ 2007). Das Projekt wurde unter dem Begriff „Freiwilligendienste aller Generationen“ fortgeführt und hat zur Entwicklung eines neuen Praxisfeldes innerhalb der Freiwilligenarbeit beigetragen. Seither werden unter dieser Bezeichnung verschiedene Programme zur intergenerationalen Freiwilligenarbeit angeboten, wie zum Beispiel von der Caritas.

www.caritas-nah-am-naechsten.de/Freiwilligendienste/Page002731.aspx

Projekte auf Bundesebene sowie lokale Vereine oder Verbände bemühen sich verstärkt, Jung und Alt durch gemeinsames bürgerschaftliches Engagement zusammenzuführen. Die Teilnehmenden lernen dabei eher beiläufig und implizit (vgl. Franz 2006).

WISSENSWERT

Lernen und Engagement

Der Unterschied zwischen intergenerationallem Lernen und Engagement liegt in der differenzierten Zielsetzung begründet. Mit Engagement wird darauf abgezielt, für oder gegen eine bestimmte Position einzutreten. Es geht um ein Engagement für eine dritte Sache, die normativ und meist politisch besetzt ist. Lernen kann dabei ein Bestandteil des Engagements sein, aber als beiläufiges Nebenprodukt. Im Gegensatz dazu müssen Lern- und Bildungsprozesse – nach dem Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung (vgl. Mickel 1999, S. 173) – frei von politischer Überwältigung und normativer Einflussnahme sein. Hier steht das Ziel im Mittelpunkt, dass verschiedene Generationen die Möglichkeit erhalten, demokratisch offen voneinander, miteinander und übereinander zu lernen.

Für die pädagogische Projektpraxis ist die Unterscheidung von *expliziten* Lernarrangements und *implizitem* Lernen im Engagement von Bedeutung, da hier auf unterschiedliche Weise gelernt wird. Häufig wird in der Praxis zwischen beiden Formen nicht genau unterschieden. Enttäuschungen entstehen, wenn die Erwartung, dass aus Lernangeboten Engagement erwachsen könnte, nicht erfüllt wird. Dass Teilnehmende in intergenerationalen

Projekten etwas gelernt haben und positive Denkanstöße mitnehmen, bedeutet wiederum nicht, dass diese sich anschließend für etwas Bestimmtes – z.B. für das Miteinander der Generationen oder für das jeweilige Veranstaltungsthema – engagieren. Daher erscheint es sinnvoll, die Entscheidung für die Veranstaltungsform – Engagement oder Lernangebot – in der intergenerationellen Projektpraxis kritisch zu reflektieren.

3.5 Explizites und implizites intergenerationelles Lernen

Die Differenzierung der Felder, in denen Intergenerationalität und intergenerationelles Lernen Bedeutung haben, zeigt, dass es viele Erscheinungsformen und Möglichkeiten gibt, wie verschiedene Generationen in der Praxis zusammenkommen und hier implizit oder explizit von-, mit- und übereinander lernen.

Arrangement	Lernform
altersheterogene Kurse	implizites Lernen
intergenerationelle Projekte	explizites Lernen
intergenerationelle Angebote	explizites Lernen
intergenerationelles Engagement	implizites Lernen

Tabelle 1: Implizites und explizites Lernen in unterschiedlichen Bereichen

Wenn man als Lehrender vor der Aufgabe steht, intergenerationelles Lernen in altersheterogenen Kursen zu ermöglichen oder intergenerationelle Angebote für die eigene Einrichtung entwickeln möchte, ist die Kenntnis und Differenzierung der Felder hilfreich. Schließlich kann man von der Erfahrung, die in Modellprojekten oder europäischen Netzwerken gemacht wurden, profitieren. Über Recherchen im Internet (→ Kap. 3.2 und 3.4) erhält man Anregungen sowohl hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten als auch möglicher Austausch- und Kooperationspartner.

**Lektüretipps**

- Antz, E.-M./Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit. Bielefeld
- Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld
- Marquard, M./Schabacker-Bock, M./Stadelhofer, C. (2008): Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationale Lernprojekte. Weinheim/München

4. Betrachtungen – Systematik intergenerationeller Bildung

Intergenerationelles Lernen kann im Alltag dann stattfinden, wenn Menschen aus unterschiedlichen Generationszusammenhängen in der Familie, im Beruf oder in sozialen Gemeinschaften, wie der Nachbarschaft, Initiativen und Vereinen, aufeinandertreffen und intensiver miteinander über unterschiedliche Themen ins Gespräch kommen. Wie in Kapitel 2 dargelegt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass diese Möglichkeiten des zufälligen und alltäglichen Lernens aufgrund demografischer und sozialer Wandlungsprozesse abnehmen werden. Angebote intergenerationellen Lernens stellen eine Möglichkeit dar, solche Lernprozesse institutionell zu stützen. Die Konzepte reichen von Begegnungs- und Austauschprogrammen, die den Dialog der Generationen fördern sollen, über handlungsorientierte Theater- und Kunstveranstaltungen bis hin zu sozialräumlichen Projekten.

In diesem Kapitel wird diese Vielfalt systematisch in den Blick genommen. Hierzu muss vorab geklärt werden, was mit dem Begriff „Generation“ gemeint ist. Dazu wird er anhand von drei sozialwissenschaftlichen Konzepten beleuchtet. Im Anschluss wird das „Lernen“ in diesem Kontext in den Blick genommen. Im Zuge dessen werden drei Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens verschiedener Generationen vorgestellt.

Diese beiden Systematisierungen werden zu einer Neun-Felder-Matrix zusammengefasst, mit der die Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsprozesse systematisch reflektiert werden können. Jede dieser neun Formen wird erläutert, zunächst anhand ihres Vorkommens im Alltag, anschließend mittels ihrer Realisierungsmöglichkeiten in der Bildungspraxis. Abschließend wird jeweils ein Praxisbeispiel vorgestellt.

Die Systematisierung basiert auf den Gedanken in bereits veröffentlichten Publikationen, die im Kontext des Modellprojekts „Generationen lernen gemeinsam“ entstanden sind (vgl. Franz u.a. 2009, Franz/Scheunpflug 2013, Scheunpflug/Franz 2013; Franz/Scheunpflug 2009). Die dort formulierten Grundüberlegungen werden entlang der Felder intergenerationellen Lernens und der damit verbundenen Möglichkeit für die Bildungspraxis

vertieft. Stellenweise werden dabei auch Methoden für die intergenerationale Arbeit vorgestellt, die im oben genannten Projekt entwickelt wurden (vgl. Antz u.a. 2009).

4.1 Was sind Generationen?

Im Alltag werden Generationen in der Regel durch die Zuordnung von Lebensaltern definiert; oftmals wird der Einfachheit halber lediglich zwischen „alt“ oder „jung“ unterschieden. Allerdings wird mit dieser Klassifikation streng genommen keine Generation beschrieben, sondern es werden unterschiedliche Geburtskohorten dargestellt. Für die Konzeption und Reflexion intergenerationaler Angebote in der Erwachsenenbildung bietet die Einteilung in „alt“ oder „jung“ lediglich eine grobe Orientierung im Hinblick auf die intergenerationale Zielgruppe. Hingegen ermöglichen sozialwissenschaftliche Theorieperspektiven (vgl. Liebau 1997; Jacobs 2006) differenzierte Beschreibungen dessen, was Generationen ausmacht und wie sie miteinander verbunden sind. Anhand solcher Verbindungslinien können drei theoretische Generationenbegriffe unterschieden werden, die verschiedene Anschlussmöglichkeiten für die intergenerationale Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung bieten:

- der genealogische,
- der pädagogische und
- der historisch-soziologische Generationenbegriff.

Der genealogische Generationenbegriff

Generationen können zum einen über die familiäre genetische Abstammungsfolge miteinander verbunden werden. Dieser genealogische Generationenbegriff bezieht sich auf die Abfolge von Familienangehörigen (vgl. Höpflinger 1999). Es geht um die biologisch verwandten Familienmitglieder, also um Großeltern, Eltern, Kinder und Enkel.

In intergenerationalen Veranstaltungen kann der genealogische Generationenbegriff beispielsweise über die „Alle, die“-Methode reflektiert werden.

METHODE

„Alle, die ...“

Es werden so viele Stühle im Raum verteilt, dass eine Person keinen Platz findet. Diese übrigbleibende Person hat dann die Aufgabe, einen Satz zu formulieren, der mit „Alle, die“ beginnt und sich dem Thema Familie widmet. Beispiele hierfür sind:

- „Alle, die Großeltern sind ...“
- „Alle, die mit drei Generationen unter einem Dach wohnen ...“
- „Alle, die noch Großeltern haben ...“

Nach der Äußerung eines solchen Satzes müssen alle, auf die diese Aussage zutrifft, aufstehen und sich einen neuen Platz suchen. Die wiederum übrig bleibende Person formuliert dann den nächsten Satz und erneut wechseln die beteiligten Generationen die Plätze.

Sollte der Veranstaltungsraum zu klein für diese Übung sein oder sollten einige Teilnehmende in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt sein, können solche Sätze auch im Plenum gesagt werden. Die Teilnehmenden haben die Aufgabe, sich hinzustellen oder ein Handzeichen zu geben, wenn die Aussage auf sie zutrifft. Auch so wird schnell Transparenz über die jeweiligen genealogischen Generationenkonstellationen hergestellt.

Auf diese Weise wird allen beteiligten Generationen die Eingebundenheit aller in genealogische Zusammenhänge bewusst und sie können untereinander schnell Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, die in einem kurzen Plenumsgespräch, z.B. einem „Blitzlicht“, in dem Teilnehmende in einer kurzen Runde die Möglichkeit bekommen, ihre „Gedankenblitze“ zu äußern, nochmals thematisiert werden können (vgl. Antz u.a. 2009, S. 54).

Der pädagogische Generationenbegriff

Generationen können auch als Lernverbindung verstanden werden. Bei dem pädagogischen Generationenbegriff wird davon ausgegangen, dass Generationen bewusst zum Lernen zusammengeführt werden, indem eine Generation die Position der Vermittelnden einnimmt und die andere Generation die der Lernenden. Dieses Verständnis geht auf Friedrich Schleiermacher zurück, der in seiner Vorlesung über Erziehung die Frage stellte: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1966). Nach Schleiermachers Argumentation sollte die ältere Generation der jüngeren helfen, erwachsen und selbst zur älteren Generation zu werden. Die hier vorgegebene Richtung war für das angehende 19. Jahrhundert

sicherlich angemessen, allerdings trifft dies für sich dynamisch wandelnde Gesellschaften nicht mehr in allen Bereichen so zu. Vor diesem Hintergrund wird der pädagogische Generationenbegriff als altersunabhängig beschrieben, bei dem es primär um die Übernahme unterschiedlicher Rollen im Lernprozess geht – je nach Erfahrungs- und Wissensstand der beteiligten Generationen.

METHODE

Paarinterview

Jeweils eine ältere und eine jüngere Person bilden ein Interviewtandem. Sie haben die Aufgabe, sich gegenseitig anhand von vorgegebenen Leitfragen zu interviewen. Beispiele für solche Leitfragen sind:

- „Im Leben macht man ja vielfältige wichtige Lernerfahrungen. Wenn Du darüber nachdenkst, was würdest Du sagen, von welcher Person du was gelernt hast und welche Bedeutung diese Erfahrung für dich hat?“
- „Man gibt im Leben ja auch an verschiedenen Punkten Wissen an andere weiter. An welchen Stellen hast Du schon mal etwas Wichtiges an eine andere Person weitergegeben und welche Erfahrungen sind damit für Dich verbunden?“

Die Paare interviewen sich etwa 20 Minuten lang. Nach zehn Minuten werden die Rollen getauscht.

Mithilfe dieser Methode haben die beteiligten Generationen die Möglichkeit, sich intensiver kennenzulernen und ihren Blick für pädagogische Generationenzusammenhänge zu schärfen.

Der historisch-soziologische Generationenbegriff

Der historisch-soziologische Generationenbegriff bezieht sich auf gesellschaftliche Gruppierungen, die bestimmte historische, politische, kulturelle oder soziale Ereignisse gemeinsam erlebt und ähnlich verarbeitet haben. Beispiele für so verstandene Generationen sind die „skeptische Generation“ (vgl. Schelsky 1957) oder die „68er Generation“. Dieser Generationenbegriff geht auf die Arbeiten des Soziologen Karl Mannheim (1964) zurück,

der drei verschiedene Ebenen des Generationenbegriffs differenziert: Mit der *Generationenlagerung* beschreibt er die objektive und potenzielle Zugehörigkeit zu einer Alterskohorte. Ein *Generationszusammenhang* kann entstehen, wenn Ereignisse (wie zum Beispiel der Fall der Mauer) gemeinsam erlebt werden. Darüber hinaus entsteht eine *Generationseinheit*, wenn diese Ereignisse subjektiv in gemeinsamen Handlungs- und Orientierungsmustern verarbeitet werden. Kurzum, es geht bei diesem Generationenbegriff darum, inwiefern Personen aus der gleichen Alterskohorte durch bestimmte historische Ereignisse und deren Verarbeitung gemeinsam geprägt wurden und damit Teil einer Gemeinschaft sind.

METHODE

Stellübungen

Bereiten Sie Schilder vor, auf denen Bezeichnungen für Generationen aufgeschrieben werden, wie:

- Kriegsgeneration
- Nachkriegsgeneration
- 68er Generation
- Generation X
- Generation Golf
- Generation @
- Generation Praktikum

Verteilen Sie die Schilder entlang einer Linie im Raum. Bitten Sie die Teilnehmenden, sich zu den Begriffen aufzustellen. Besprechen Sie mit den Teilnehmenden die Bedeutung der Begriffe und die eigene Zuordnung (vgl. Antz u.a. 2009, S. 129).

Die unterschiedlichen Generationenbegriffe können bei der Konzeption und Reflexion von intergenerationellen Bildungsangeboten Hilfestellung geben; schließlich wird mit allen drei Begriffen gearbeitet. Die Differenzierung ermöglicht eine Reflexion darüber, welche Begriffe in der Bildungsarbeit vorwiegend bearbeitet werden sollen oder wie die unterschiedlichen Begriffe

in unterschiedlichen Phasen einer intergenerationellen Veranstaltung zum Tragen kommen. Sollen historische Erfahrungen der Generationen hervorgeholt werden? Sollen familienorientierte Settings eingesetzt werden? Oder sollen Generationen im Sinne eines pädagogischen Generationenbegriffs als Lernverbindungen thematisiert werden, bei denen die Beteiligten wechselseitig voneinander lernen?

4.2 „Zusammen lernen“

Im Kontext intergenerationeller Arrangements stellt sich auch stets die Frage nach der Art und Weise des gemeinsamen Lernprozesses (vgl. Meese 2005; Siebert/Seidel 1990). Dabei können drei Formen unterschieden werden:

- *Voneinander-Lernen*
Bei dieser Lernvorstellung geht es darum, dass mindestens zwei Generationen (genealogisch, pädagogisch oder historisch-soziologisch) aufeinandertreffen und dabei eine Generation von der anderen lernt. Das heißt, dass eine Generation Wissen und Erfahrungen zu einem ausgewählten Themengebiet an die andere(n) Generation(en) weitergibt.
- *Miteinander-Lernen*
Hier arbeiten Menschen unterschiedlicher Generationen gemeinsam an einem Projekt, an einem Lerninhalt, an einem Thema, das für die gesamte Gruppe neu und zugleich von Bedeutung ist. Die intergenerationelle Gruppe erarbeitet sich hier – mit der Unterstützung einer Lehrperson – die ausgewählten Themen selbst.
- *Übereinander-Lernen*
Bei diesem Konzept geht es darum, im Rahmen eines Bildungsprozesses etwas über die Lebenswelt und die historisch-biografischen Perspektiven der jeweils anderen Generation zu erfahren. Bei solchen Konzepten wird das Lernen über die jeweils andere Generation in den Mittelpunkt gerückt und in die didaktische Konzeption eingebunden (vgl. Meese 2005, S. 38), wie es beispielsweise bei der Zeitzeugenarbeit der Fall ist.

4.3 Matrix intergenerationellen Lernens

Setzt man diese intergenerationellen Lernmöglichkeiten mit den vorher skizzierten Generationenbegriffen in Beziehung, so ergibt sich folgende Übersicht (vgl. Tab. 2).

	Voneinander-Lernen	Miteinander-Lernen	Übereinander-Lernen
genealogischer Generationenbegriff	a.	b.	c.
pädagogischer Generationenbegriff	d.	e.	f.
historisch-soziologischer Generationenbegriff	g.	h.	i.

Tabelle 2: Matrix intergenerationellen Lernens

Im Folgenden werden anhand der sich in den Feldern der Matrix ergebenden Kombinationsmöglichkeiten verschiedene Formen intergenerationellen Lernens vorgestellt. Ausgehend von der Beschreibung des diesbezüglich im Alltag stattfindenden Lernens wird jeweils dargelegt, wie diese Lernform in der Bildungspraxis expliziert werden kann. Es geht darum, die Möglichkeiten zu skizzieren, wie in altersheterogenen Kursen und Veranstaltungen intergenerationelles Lernen angeregt werden kann. Schließlich werden bewährte Beispiele aus der Praxis intergenerationellen Lernens vorgestellt.

Diese Übersicht will Orientierung bieten. Dabei wird sich zeigen, dass die vorgestellten Felder in der jeweiligen Bildungspraxis fließend ineinander übergehen können. Eine Unterscheidung hilft aber gerade vorab dabei, die Möglichkeiten intergenerationellen Lernens systematisch zu denken und zu planen.

a. „Genealogisch – voneinander“

Die Kombination des genealogischen Voneinander-Lernens bezieht sich zunächst einmal auf die Erfahrung, die jeder Mensch im Laufe seines Lebens in und mit der eigenen Familie macht. Familienmitglieder lernen im

Alltag ganz unterschiedlich voneinander. Beispielsweise ist immer wieder davon die Rede, dass in Familien die Älteren den Jüngeren praktische Fertigkeiten wie Fahrradfahren, Kochen und Handwerken, Erfahrungswissen wie die Familiengeschichte oder auch naturkundliches Wissen beibringen, während die Jüngeren den Älteren vor allem Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen in einer digitalisierten Welt durch den Umgang mit Computer, Internet und Handy vermitteln.

Neben diesen offensichtlichen Lernprozessen des Voneinander-Lernens lernen Familienmitglieder im Alltag aber auch Werte, Einstellungen, Haltungen und Orientierungen voneinander. Dadurch, wie ältere Familienmitglieder mit anderen Menschen umgehen, wie sie ihren Beruf und ihre Arbeit beschreiben, wie sie politisch diskutieren, lernen die jüngeren deren Werthaltungen kennen. Umgekehrt gilt dies natürlich genauso. Ältere Familienmitglieder lernen beispielsweise von der jüngeren Generation, die digitalisierte und globalisierte Welt besser einzuschätzen und zu verstehen – und die damit verbundenen Werte und Haltungen.

Prozesse des Voneinander-Lernens von Fertigkeiten und Erfahrungswissen einerseits und Werten und Haltungen andererseits dürfen allerdings nicht missverstanden werden als eine einseitige Vermittlung, bei der eine Generation etwas von der anderen vollständig übernimmt. Durch das Voneinander-Lernen wird eine aktive Auseinandersetzung mit den vermittelten Gegenständen angeregt, die von der jeweils lernenden Generation reflektiert und dann teilweise zu eigen gemacht wird (vgl. Lüscher 2005, S. 200).

Voneinander-Lernen entsteht im Alltag aus bestimmten Situationen heraus und wird nicht von außen initiiert, wie das folgende Beispiel zeigt.

BEISPIEL

Alltägliches genealogisches Voneinander-Lernen

Ein Großvater hat Probleme, eine E-Mail zu versenden und fragt seine Enkelin. Während sie ihm Hilfestellungen gibt, entsteht ein Gespräch darüber, wie sie mit anderen Menschen im Internet kommuniziert.

Eine Tochter stellt beim Renovieren ihrer Wohnung fest, dass sie nicht weiß, wie eine Dachschräge tapeziert werden kann und fragt ihren Schwiegervater um Rat. Der Schwiegervater zeigt der

Schwiegertochter jedoch nicht nur die praktische Fertigkeit, sondern vermittelt gleichzeitig auch Einstellungen dazu, welchen Stellenwert handwerkliches Arbeiten für ihn hat.

In beiden Fällen liegt es an der jeweils lernenden Generation, wie mit diesen Vermittlungsperspektiven umgegangen wird.

Genealogische Prozesse des Voneinander-Lernens können in der Bildungsarbeit dann aufgegriffen werden, wenn in einer Veranstaltung mehrere Generationen vertreten sind. Dies ist häufig bei Sprachkursen in den Volkshochschulen, bei Kunst- und Kreativkursen in konfessionellen Einrichtungen oder auch in einer berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung der Fall.

BEISPIEL

Aufgreifen des genealogischen Voneinander-Lernens in der Bildungspraxis

In *Sprachkursen* können die Teilnehmenden dazu angeregt werden, sich in Paarinterviews oder Kleingruppen darüber zu unterhalten, was sie über die jeweilige Sprache und das dazugehörige Land von ihren Familienangehörigen gelernt haben.

In der *berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung* oder in Multiplikatoren-Ausbildungen kann die von Familienmitgliedern vermittelte Perspektive auf das jeweilige Berufs- und Arbeitsfeld thematisiert werden, um genealogisch-intergenerationelle Lernprozesse anzuregen.

Die Sichtbarmachung intergenerationeller Perspektiven muss also nicht zwangsläufig mithilfe neuer Methoden erfolgen. Es geht vielmehr darum, bewährte Methoden, wie Gruppen- und Partnerarbeiten, Stellübungen oder Reflexionsaufgaben, gleichermaßen mit der thematischen Perspektive der Veranstaltung sowie der generationssensiblen Perspektive zu verknüpfen.

Insbesondere Familienbildungsstätten stellen vielerlei Angebote zur Verfügung. Dort bieten z.B. Kinder und Jugendliche ihren leiblichen oder ihren „sozialen“ Großeltern Kurse im Umgang mit dem PC an, Großeltern vermitteln Kindern in naturkundlichen Exkursionen ihr Wissen oder geben ihren Enkelkindern Fertigkeiten und Haltungen rund um das Thema Ernährung und Kochen weiter.

BEISPIEL

Zwischen Fast Food und Biokost

Im Rahmen des Modellprojekts „Generationen lernen gemeinsam“ wurde von der Familienbildungsstätte Aalen das Projekt „Zwischen Fast Food und Biokost“ entwickelt. Der Ausgangspunkt der Veranstaltung war die Überlegung, die langjährigen Erfahrungen der Einrichtung mit Koch- und Ernährungskursen zu nutzen und intergenerational anzureichern. Thematisch sollte dabei auf der einen Seite der Umgang mit regionalen, saisonalen und fair gehandelten Lebensmitteln in den Mittelpunkt gerückt werden. Auf der anderen Seite ging es darum, dass die ältere Generation ihr Wissen über die Verarbeitung von Lebensmitteln an die jüngere Generation weitergeben sollte. So wurde eine Veranstaltungsreihe entwickelt, die sich an Großmütter und ihre Enkelkinder in der Region richtete. An drei Vormittagen gingen die Teilnehmenden auf dem Markt einkaufen und bereiteten verschiedene Gerichte gemeinschaftlich zu, die im Anschluss gemeinsam gegessen wurden. Zwischen diesen handlungsorientierten Einheiten setzten sich die Teilnehmenden auch theoretisch mit dem Thema „nachhaltige Ernährung“ auseinander. Dies gelang durch theoretische Inputs der Projektleitung sowie durch spielerische Gruppenarbeit. Die Veranstaltung war gut besucht; die intergenerationalen Zuspitzungen wurden von den Teilnehmenden durchgängig positiv bewertet. Die Großmütter empfanden es als bereichernd, ihr Wissen weitergeben zu können und gleichzeitig etwas Neues über Nachhaltigkeit zu lernen. Die Kinder genossen das lernende Zusammensein mit den Großmüttern ebenfalls. Ihnen gefiel vor allem auch die Form des spielerischen Lernens mit ihren Großmüttern (vgl. Franz u.a. 2009, S. 83).

Die Erfahrung mit diesem und ähnlich strukturierten Projekten weist zudem auf Bedingungen hin, die ein Gelingen solcher Veranstaltungen wahrscheinlich machen, sowie auf Stolpersteine, auf die man bei der Konzeption und Durchführung der Kurse achten sollte. Als förderlich hat sich die Teilnahme von Großeltern und jungen Enkelkindern erwiesen, da diese aufgrund ihrer generativen Entwicklungsphasen eine besonders günstige Konstellation darstellen (vgl. z.B. Kessler 2005). Ältere sind in einer Phase, in der die Tradierung der eigenen Erfahrungen eine wichtige Rolle spielt. Kinder sind in ihrer Entwicklung noch deutlich durch die Familie geprägt und lernen in der Regel noch gern von den Älteren, es ist für sie selbstverständlicher Bestandteil des Alltags. Bei Jugendlichen, die sich gerade in einer Abgrenzungsphase befinden und sich verstärkt an der eigenen Peer-group orientieren, funktioniert das spielerische und handlungsorientierte Lernen von den eigenen Großeltern nicht mehr ganz so selbstläufig und

muss daher etwas anders gestaltet werden: Jugendliche brauchen die Möglichkeit, auch selbst als Vermittelnde auftreten zu können und ihre Erfahrungen an die Großeltern weiterzugeben. Diese Konstellation wird daher häufig im Bereich von mittlerweile klassischen Veranstaltungen genutzt, in denen Jugendliche ihren Großeltern den Umgang mit dem Handy, dem PC oder dem Internet näherbringen.

Ein weiterer Punkt, den es zu beachten gilt, sind die familiären Rollen der Teilnehmenden. Diese prägen mitunter den Umgang und somit auch das gemeinsame Lernen innerhalb der Veranstaltung, was dem Lernprozess nicht immer zugute kommt. So übernehmen die Großeltern – wie im beschriebenen Projekt – eine Fürsorgefunktion, die sich in Ermahnungen ausdrücken kann. Wenn diese Ermahnungen von den Kindern als Bevormundung erlebt werden, kann dies den Lernprozess beeinträchtigen. Daher sollte die pädagogische Begleitung hier darauf achten, das Verhalten aller Teilnehmenden im Blick zu haben und gegebenenfalls steuernd einzugreifen.

b. „Genealogisch – miteinander“

Ein genealogisches Miteinander-Lernen beschreibt ebenfalls eine beiläufige, im familiären Zusammenleben zu machende Erfahrung. Miteinander-Lernen geschieht im Familienalltag immer dann, wenn die verschiedenen Generationen gemeinsam etwas Neues entdecken oder vor eine Herausforderung gestellt werden. Das kann bei einer Urlaubsreise der Fall sein, wenn gemeinsam die Kultur und Landschaft des Reiseziels entdeckt wird, oder zuhause, wenn die Familie ein Renovierungsprojekt angeht und alle Generationen gemeinsam anpacken. Es kann erfolgen, wenn eine Familie nach einem Umzug den neuen Wohnort kennenlernt, aber auch bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten, Ausflügen, Fahrradtouren oder Besuchen von kulturellen Veranstaltungen. Nicht zuletzt ereignet es sich im Zuge besonderer Ereignisse, wie Hochzeiten und Familiengründungen, aber auch beim Verlust von Angehörigen sowie in familiären Umbruchsituationen, wie dem Auszug der Kinder oder dem Einzug der hochbetagten Eltern, wenn die Familie sich für deren häusliche Pflege entschieden hat.

Miteinander-Lernen ist immer ein doppelter Lernprozess. Auf der einen Seite setzen sich die Mitglieder mit einem neuen Lerngegenstand ge-

meinsam auseinander und bringen dabei ihre unterschiedlichen, generationell bedingten Perspektiven in den Lernprozess ein. Auf der anderen Seite passiert bei diesem intergenerationalen Abarbeiten am Gegenstand aber noch etwas anderes, was in der Familienbildung unter anderem als „Familie leben lernen“ bezeichnet wird: Durch die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand sowie die Art und Weise des Einbringens ihrer Perspektiven lernen Familienmitglieder den sozialen Umgang miteinander. So erlernen sie, welche Aspekte sensibel betrachtet werden müssen, wo Zurückhaltung geboten ist und wo Ermutigung benötigt wird.

In Bildungsangeboten, in denen unterschiedliche Generationen zufällig miteinander lernen, können die oben beschriebenen Lernprozesse, die in der Familie alltäglich vorkommen, weiter unterstützt oder auch im Sinne einer Ersatzfunktion auf soziale Familien übertragen werden.

Außerhalb von familiären Strukturen treffen Generationen beispielsweise in Vereinen oder Schul- und Kindergartenfesten aufeinander. Hier kann der Prozess des intergenerationalen Miteinander-Lernens grundsätzlich durch kurze und spielerische Gruppenarbeitsaufgaben, wie Rallyes, die man gemeinsam bewältigen, oder Rätsel, die man gemeinsam lösen muss, angeregt werden.

Im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements treffen ebenfalls verschiedene Generationen aufeinander: Eltern mit ihren Kindern, alleinstehende Erwachsene und Senioren, die sich gemeinsam für eine Sache engagieren. Hier können im Sinne einer sozialen Generationengemeinschaft familienähnliche Lernprozesse ausgelöst werden, indem Gruppen von Älteren, Mittleren und Jüngeren zusammengestellt werden, die beispielsweise gemeinsam den Infostand einer Kampagne begleiten oder Aktionen in intergenerationalen Gruppen vorbereiten.

WISSENSWERT

Soziale Großeltern und soziale Familiengemeinschaften

Die Bedeutung der sogenannten „sozialen Großelternschaft“ nimmt vor dem Hintergrund der Veränderung der Familienstrukturen zu. Zunächst verlängert sich die gemeinsame Lebensspanne von Großeltern und Enkelkindern: Beide teilen heute im Durchschnitt zwischen zehn und 30 Jah-

ren Lebenszeit. Diese im Vergleich zu früheren Generationen erhöhte gemeinsame Lebenszeit birgt ein großes Potenzial für den intergenerationellen Austausch in Familien (vgl. Amrhein 2004). Gleichzeitig sind die Verwandtschaftsverhältnisse heute auch multilokaler als früher: Die Generationen wohnen heute häufig nicht mehr in einem Ort, der Kontakt beschränkt sich auf gegenseitige Besuche (vgl. Bertram 2000).

In diesem Zusammenhang kommt sogenannten „sozialen“ Großeltern und Enkelkindern eine bedeutsame Rolle zu. Diese jüngeren und älteren Menschen gehen durch den regelmäßigen Kontakt im Alltag, beispielsweise in der Nachbarschaft, in Vereinen oder initiiert durch intergenerationelle Initiativen und Projekte, eine Beziehung miteinander ein, die den Rollen von Großeltern und Enkelkindern ähnelt. Die sozialen Großeltern übernehmen Verantwortung für ihr „Enkelkind“. Mit dieser Übertragung von familiären Funktionen auf soziale, familienähnliche Generationenbeziehungen und -gemeinschaften wird dazu beigetragen, fehlende familiäre Generationenbeziehungen vor Ort zu kompensieren (vgl. Amrhein 2004).

Explizit wird in der Bildungsarbeit an das genealogische Miteinander-Lernen angeknüpft, wenn sich Angebote an die Familienangehörigen wenden. In diesem Bereich liegen in Familienbildungsstätten vielfältige Erfahrungen vor. Eltern-Kind-Seminare sind genau wie Großeltern-Enkel-Wochenenden seit Langem gängige Praxis in der Familien- und Erwachsenenbildung. In solchen Veranstaltungen steht meist ein Thema im Mittelpunkt, mit dem sich die beteiligten Generationen auseinandersetzen: in generationenspezifischen oder intergenerationell-familiären Gruppen. Auf diese Weise wird neben dem gemeinsamen familiären Lernprozess auch die Reflexion mit anderen angeregt, die eine ähnliche Rolle in einer anderen Familie einnehmen.

BEISPIEL

„Zwerge treffen Riesen“ (Initiative Kreisau e.V.)

In der von der Kreisau-Initiative durchgeführten deutsch-polnischen Veranstaltung „Zwerge treffen Riesen“ treffen sich einmal im Jahr an einem Wochenende deutsche und polnische Väter gemeinsam mit ihren Kindern in Kreisau. Ziel der Veranstaltung ist es, die Väter in ihrer Vaterschaft zu unterstützen und gleichzeitig zur deutsch-polnischen Verständigung beizutragen. Bei der viertägigen Veranstaltung lernen die Väter und Kinder gemeinsam etwas über die Umgebung, in dem sie Wanderungen unternehmen oder die Stadt Wrocław erkunden.

In spielerischen Einheiten, wie einer Vater-Kind-Olympiade, wird zudem die Zusammenarbeit zwischen Kindern und Vätern gefördert. Darüber hinaus wird den Teilnehmenden in getrennten Väter- und Kinderrunden die Möglichkeit gegeben, das Erlebte nochmals getrennt voneinander zu reflektieren.

Veranstaltungen wie „Zwerge treffen Riesen“ oder Großeltern-Enkel-Wochenenden profitieren von einer abwechslungsreichen und gut strukturierten methodischen Gestaltung, bei der sich gemeinsame Phasen des Miteinander-Lernens mit generationsspezifischen Gesprächs- und Spielrunden abwechseln. Grundsätzlich bieten solche Veranstaltungen auch eine Möglichkeit, demografische und gesellschaftliche Entwicklungen zu thematisieren. Gerade für weit voneinander entfernt lebende Großeltern und Enkelkinder ermöglichen es solche Veranstaltungen, Zeit sehr intensiv und miteinander lernend zu gestalten. Da beim Miteinander-Lernen weniger das Lernen von einer anderen Generation im Mittelpunkt steht, eignet sich das Konzept prinzipiell auch für Veranstaltungen, in denen Jugendliche und Enkelkinder angesprochen werden. Allerdings könnte es hier sein, dass Jugendliche aufgrund der Peer-Orientierung über ein geringeres Interesse an institutionellen familiären Lernformen verfügen.

c. „Genealogisch – übereinander“

Genealogisches Übereinander-Lernen beschreibt die dritte Form des beiläufigen Lernens innerhalb von Familien, z.B. indem Angehörige von ihrer Biografie erzählen. Gemeint sind damit aber nicht nur die gängigen Beispiele von Opas Kriegs- und Nachkriegsgeschichten, sondern auch Erzählungen von Enkelkindern über den Schulalltag, Freizeitaktivitäten und Alltagserlebnisse. Solche Erzählungen finden zum einen im Alltag, aber zum anderen auch – häufig etwas ritualisierter und routinierter – auf Familienfesten statt, bei denen nah und fern voneinander lebende Familienmitglieder zusammentreffen.

METHODE

Biografiearbeit für Zuhause

Seit einiger Zeit wird diese Form des intergenerationellen Lernens durch Publikationen wie „Alles über meinen Vater/Mutter“ (Fröhlich/Kleis 2007, 2008) unterstützt. Solche und ähnliche Veröffentlichungen gehen von der Überlegung aus, dass im familiären Alltag erwachsene Kinder manchmal erst bestimmte Fragen an ihre Eltern und deren Biografien haben, wenn diese schon verstorben sind und die Fragen eben nicht mehr beantworten können. Diese Bücher bieten mit einer Auswahl an vorstrukturierten Fragen die Möglichkeit, sich über das Medium des Buches mit den Lebensbedingungen und Perspektiven der eigenen Eltern bewusst auseinanderzusetzen.

Diese Treffen bieten den Rahmen, um über die eigene Biografie zu sprechen. Gleichzeitig wird hier aber auch über die Verknüpfung der einzelnen Geschichten eine Familienbiografie konstruiert. Beispielsweise erzählt eine Mutter davon, wie ihre Tochter für ihr Studium das Haus verließ. Das mag dazu führen, dass die Tochter darlegt, wie sie ihren Auszug und den Beginn des Studiums empfunden hat und in welche gesellschaftlichen Kontexte dieser biografische Prozess eingebettet war. Darüber hinaus findet ein genealogisches Übereinander-Lernen in nahezu jeder Interaktion zwischen Familienmitgliedern statt. Immer wenn über bestimmte Themen wie Politik, Geschichte, Kunst oder ihren Alltag gesprochen wird, bringen die beteiligten Interaktionspartner ihre subjektive und biografische Sichtweise ein, ohne dass diese ausdrücklich thematisiert wird.

Das Besondere beim Übereinander-Lernen ist, dass die subjektiv biografischen Perspektiven mit gesellschaftlichen und historischen Kontexten verknüpft werden. Man lernt gleichzeitig etwas über eine Person und über die gesellschaftlichen Hintergründe, in die das Leben der Person eingebettet ist. Wie war es, in der Nachkriegszeit in Deutschland zu leben? Wie wurden die „68er“ außerhalb der Studentenbewegung in ländlichen Regionen wahrgenommen? Wie ist es, in einer pluralisierten Welt mit viel Freiheit, aber auch viel Entscheidungszwang zu leben? Dies sind Fragen, die beim genealogischen Übereinander-Lernen gestellt werden und mit familienstrukturellen Rahmungen verknüpft werden. Hierbei wird erkundet, welche Rolle die gesellschaftlichen Verhältnisse für

die Familiengründungen, für die Vorstellungen einer richtigen Erziehung und für das Rollenverständnis und die Handlungsmuster von Familienmitgliedern spielen.

Dort, wo verschiedene Generationen in Kursen und Veranstaltungen zu gesellschaftlichen, lokalen oder geschichtlichen Themen zusammenkommen, können solche Fragen bearbeitet werden. Gerade in solchen Situationen bietet es sich an, die Altersheterogenität der Gruppe zu nutzen. Wenn beispielsweise in einem gesellschaftspolitischen Seminar Protestbewegungen von den „Studentenbewegungen“ bis zum „Arabischen Frühling“ thematisiert werden, kann intergenerationales Lernen angeregt werden, indem die individuellen Perspektiven auf und Partizipation an Protestbewegungen in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Teilnehmenden können aber auch dazu ermutigt werden, darüber nachzudenken, welche Perspektive jeweils ihre Eltern bzw. heute ihre Kinder einnehmen würden. Dies kann im Plenum, in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen.

METHODE

Intergenerationelle Hausaufgaben

Bei fortlaufenden Veranstaltungsangeboten können zur Explizierung von Intergenerationalität auch die Perspektiven nicht-anwesender Generationsangehöriger einbezogen werden. So werden die Teilnehmenden eines Seminars beispielsweise am Ende einer Veranstaltung gebeten, bis zur nächsten Veranstaltung bei Personen aus unterschiedlichen Generationen in der eigenen Familie eine Aussage zu einer spezifischen Fragestellung des Veranstaltungsthemas einzuholen. Diese Aussagen sollen sie dann auf einem DIN-A4-Zettel groß aufschreiben und beim nächsten Mal mitbringen. In der darauffolgenden Veranstaltung wird dann eine Galerie aus den mitgebrachten Aussagen aufgebaut und gemeinsam überlegt, ob und inwiefern sich vielleicht generationsspezifische Sichtweisen auf das Thema andeuten.

Mithilfe einer solchen Methode wird die Perspektive der Intergenerationalität auch auf den Alltagsbereich der Teilnehmenden übertragen und ermöglicht einen vertieften intergenerationalen Lernprozess. Wie auch immer man es letztlich handhabt, es geht darum, in einer Veranstaltung die historisch-gesellschaftliche Linie mit der genealogischen an passender Stelle

zu verknüpfen. Wie das im Rahmen eines intergenerationellen Angebots gemacht werden kann, zeigt das folgende Beispiel.

BEISPIEL

Männer.Leben.Vielfalt

Im Kontext des Modellprojekts „Intergenerationelles Lernen“ der Katholischen und Evangelischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz sowie der Evangelischen Arbeitsstelle Kirche und Gesellschaft in Kaiserslautern entstand am Heinrich Pesch Haus die Ausstellung „Männer.Leben.Vielfalt“, die explizit für die biografische Bildungsarbeit entwickelt wurde. Die Ausstellung zeigt die Lebenswirklichkeiten von Jungen, Männern, Vätern und Großvätern im Wandel der Zeit. Dazu wurden 28 Jungen und Männer im Alter von neun bis 81 Jahren aus unterschiedlichen Regionen und Milieus interviewt. Dabei waren auch jeweils sieben genealogische Generationenpaare (Vater/Sohn, Großvater/Enkel).

Die Ausstellung beschäftigt sich biografieorientiert mit Bildern von Männlichkeit und damit verknüpften familiären Rollen über die Generationsspanne hinweg. Dabei steht im Mittelpunkt, wie Junge- und Mannsein individuell erlebt wird und welche Rolle die eigene Elterngeneration gespielt hat.

Diese Ausstellung kann beim Heinrich Pesch Haus ausgeliehen werden. Auf der Homepage werden zudem Arbeitsanregungen für den pädagogischen Umgang mit der Ausstellung bereitgestellt.

<http://maennerlebenvielfalt.wordpress.com>

Veranstaltungen, die das Übereinander-Lernen über die Reflexion von Haltungen, Werten und Rollenverständnissen in der Familie anregen, eignen sich auch gut für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und älteren Familienmitgliedern. Bei dieser Konstellation bietet sich die Möglichkeit, dass sich jugendliche Enkelkinder mit ihren Großeltern darüber austauschen, mit welchen Rollenanforderungen ihre jeweilige Generation im Jugendalter konfrontiert ist bzw. war und wie diese retro- bzw. prospektiv betrachtet wird. Dies bietet beiden Generationen die Chance, sich intensiver als bei alltäglichen Familiengesprächen auszutauschen und kennenzulernen.

d. „Pädagogisch – voneinander“

Die Kombination des pädagogischen Voneinander-Lernens beschreibt eine Form des Lernens, die immer dann auftritt, wenn Menschen mit unterschiedlichem Erfahrungswissen aufeinandertreffen und durch den Austausch zwischen ihnen die eine von der anderen Person bzw. Gruppe lernen kann.

BEISPIEL

Alltägliches pädagogisches Voneinander-Lernen im Beruf

In Organisationen und Unternehmen arbeiten Menschen verschiedenen Alters und mit verschiedenem Erfahrungswissen miteinander. Ein Beispiel für diese Form der Begegnung ist das Verhältnis zwischen Meister und Lehrling. Der Lehrling lernt die nötigen Fertigkeiten, Wissensbestände und Haltungen im täglichen Arbeiten von seinem Meister. Zudem findet intergenerationales Voneinander-Lernen im beruflichen Kontext statt, wenn neue Mitarbeitende in eine Firma kommen und von denen, die schon länger im Betrieb sind, eingeführt werden. Umgekehrt lernen diejenigen, die schon langjährige Erfahrungen haben, durch den Kontakt mit den neuen Kollegen aktuelle Entwicklungen und Veränderungen in den Ausbildungen kennen.

Dieses Voneinander-Lernen ist in beruflichen Kontexten eine zentrale Bedingung für den Fortbestand der Organisation. Die Weitergabe des Erfahrungswissens der Älteren sorgt hier für die notwendige Traditionsvermittlung, während die Jüngeren tendenziell Innovationen anregen können. Durch das pädagogische Voneinander-Lernen entsteht hier also so etwas wie eine Zirkularität von Tradition und Innovation, die die Organisation letztendlich am Leben hält.

Darüber hinaus findet pädagogisches Voneinander-Lernen in Vereinen, Engagement-Initiativen, Kirchengemeinden und anderen Kontexten statt, in denen potenziell mehrere Generationen mit unterschiedlichen Erfahrungen zusammentreffen. Immer geht es jeweils darum, dass jemand, der in einem bestimmten Bereich mehr Erfahrungen als eine andere Person hat, diese vermittelt und weitergibt.

In der Bildungsarbeit mit einer altersheterogenen Gruppenzusammensetzung gibt es unterschiedliche Wege, intergenerationales Voneinander-

Lernen anzuregen. So können beispielsweise in einem Kurs zum Thema „künstlerisches Gestalten“ intergenerationelle Paare oder Gruppen gebildet werden, in denen sich die Generationen zunächst darüber austauschen, was sie der anderen Generation aus ihren Erfahrungsschätzen zeigen können.

METHODE

Phasen des Voneinander-Lernens in Kursen

Es bietet sich bei Veranstaltungen mit heterogenen Gruppen an, in der Vorbereitung Freiräume für Phasen des Voneinander-Lernens einzuplanen, um damit dem vielfältigen Erfahrungswissen der Teilnehmenden ausreichend Raum zu geben. Nutzen Sie dieses Potenzial der Teilnehmenden.

- Vereinbaren Sie in Fortbildungen für pädagogisch Tätige oder Multiplikatoren zu Beginn, dass die jeweiligen Tageseinstiege durch wechselnde Teilnehmende gestaltet werden. Diejenigen, die möchten, können hier eine Methode aus ihrem Erfahrungsschatz an die anderen weitergeben.
- Bitten Sie die Teilnehmenden im Kontext der Open-Space-Methode (→ Kap. 5.3.1), Themen zu formulieren, zu denen sie etwas weitergeben können. Diejenigen, die wenige Erfahrungen haben, können sich dann den für sie interessanten Themengebieten zuordnen.
- Bearbeiten Sie das Voneinander-Lernen auch reflexiv, z.B. in der Biografiearbeit mit Fragestellungen wie „Von wem hast Du in deinem Lernen besondere Erfahrungen vermittelt bekommen“ oder „Wann hast Du wem mal etwas Wichtiges weitergegeben?“

Auch unterschiedliche Mentoring-Programme machen sich die Methode des intergenerationellen Voneinander-Lernens zu eigen. Diese haben eine große Bandbreite.

WISSENSWERT

Mentoring-Projekte

Bei Mentoring-Projekten steht die Zusammenführung von zwei Menschen mit unterschiedlichem Erfahrungswissen und/oder verschiedenen Kompetenzen im Mittelpunkt. Der sogenannte „Mentor“ ist die Person mit dem auf einem bestimmten Wissensgebiet höheren Wissensbestand, der größeren Kompetenz oder reicheren Lebenserfahrung. Diese Person unterstützt dann eine auf

diesem Gebiet noch unerfahrene Person, indem sie ihr Wissen weitergibt und damit den „Mentee“ berät. Die pädagogische Begleitung solcher Projekte hat in der Regel die Aufgabe, geeignete Mentoren mit entsprechenden Mentees zusammenzuführen und den Prozess zu begleiten.

Mentoring-Projekte im Kontext der Familienbildung

Ein Beispiel für Mentoringprogramme im familienbezogenen Lernen stellen Leselern- oder Vorlesepatenschaften dar. Diese basieren auf dem Konzept, dass Seniorinnen und Senioren Grundschulkindern beim Lesen helfen (z.B. Leselernhelfer Hannover; PIB 2005), oder bei denen jüngere Kinder von älteren Menschen Geschichten vorgelesen bekommen.

Diese Modelle knüpfen an genealogische Modelle an und nehmen gleichzeitig eine kompensatorische Funktion für dünner werdende familiäre Generationenbeziehungen ein. In diesen kompensatorischen Bereich fallen auch die in vielen Städten realisierten Leihoma- und Leihopa-Programme, bei denen ein älterer Mensch junge (alleinerziehende) Menschen in der Alltagsgestaltung unterstützt. Diese Projekte können zwar auch im Bereich der Familienbildung angesiedelt sein, werden aber selten direkt pädagogisch begleitet. Gerade dies könnte für Familienbildungsstätten eine interessante und zukunftsfähige Herausforderung darstellen.

Mentoring-Programme im Kontext der Jugendbildung

Ein weiterer Bereich der Mentoring-Programme baut auf der Beziehung von Erwachsenen und Jugendlichen auf, die sich gerade im Übergang von Schule zu Beruf befinden. Die erfahrenen Erwachsenen sollen hier Jugendliche in ihrem Orientierungsprozess begleiten und unterstützen. Ein bekanntes Mentoring-Programm entstand in Anlehnung an ein in Amerika seit Jahren etabliertes Prinzip der „großen Brüder“ und heißt „Big friends for youngsters“. Es wird durch eine zentrale Stelle in Berlin koordiniert.



www.biffy-berlin.de

Mentoring-Programme im beruflichen Kontext

Mentoring-Programme stellen auch in Betrieben und Unternehmen längst keine Neuheit mehr dar (vgl. Weber 2004). So gibt es bei der Lufthansa (vgl. Gillies 2010) oder bei diversen Automobilherstellern Programme, innerhalb

derer ältere Ingenieure mit einer langjährigen Erfahrung im Unternehmen in Tandems mit Berufsanfängern gruppiert werden. Dabei wird auf einen wechselseitigen Prozess des Voneinander-Lernens abgezielt. Auf der einen Seite lernen die Älteren von den Jüngeren die neueren Entwicklungen im Fach, während die Älteren den Jüngeren die Entwicklung des Betriebs und ihr reichhaltiges Erfahrungswissen aus dem Unternehmen und der Branche weitergeben. Mentoring-Programme im Hinblick auf die Karriereentwicklung in unterschiedlichen Berufsfeldern sind auch häufig geschlechtsspezifisch arrangiert. Beispielsweise gibt es gerade im Hochschulbereich Mentoren-Programme, bei denen erfahrene Professorinnen Nachwuchswissenschaftlerinnen auf ihrem akademischen Karriereweg begleiten und sie in wichtigen Entscheidungssituationen beraten und begleiten.

Mentoring-Programme im Kontext der Seniorenbildung

Ein Projekt, das gezielt am beruflichen Erfahrungswissen älterer nicht mehr berufstätiger Menschen anknüpft, ist der 1983 ins Leben gerufene Senior Expert Service (SES). Bei diesem Projekt werden Senioren mit spezifischen Berufserfahrungen als Mentoren international in unterschiedlichen Branchen eingesetzt. Sie bringen dort jeweils ihre Expertise und Erfahrung ein und initiieren eine Hilfe zur Selbsthilfe. Dieser Service wird von der Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH unterstützt.

www.ses-bonn.de



Virtuelles Mentoring

Die Internetplattform KOJALA (Kompetenzbörse für Jung und Alt im Lernaustausch), die vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm (ZAWIW) ins Leben gerufen wurde, bietet die Möglichkeit der virtuellen Vernetzung von Alt und Jung mit dem Ziel, voneinander zu lernen: „Jung wie Alt können auch Bedarf an Information, Unterstützung oder den Wunsch nach Zusammenarbeit zu bestimmten Themen äußern. Durch KOJALA sollen neue Lehr- und Lernprozesse angeregt und eine neue Lernkultur im Dialog zwischen Jung und Alt gepflegt werden“.

www.kojala.de



Wichtig ist bei solchen Mentoringkonzepten sowie bei der Initiierung von intergenerationell gemischten Partnerarbeiten in Veranstaltungen der Bildungsarbeit eine sensible pädagogische Begleitung. Auch die Forschungserfahrungen im Projekt „Generationen lernen gemeinsam“ zeigen (vgl. Franz u.a. 2009), dass gerade die Anfangsphasen solcher Begegnungen durch Hemmungen und Unsicherheiten gekennzeichnet sind. Daher bedarf es einer sensiblen und klaren Einführung, in der die pädagogische Leitung die Aufgaben und die Rollen der Gesprächspartner darlegt. Diese vorgegebene Struktur gibt Teilnehmenden Sicherheit und ermöglicht einen intensiveren Lernprozess. Gleichzeitig ist es wichtig, in längeren Partnerarbeiten oder Mentoring-Projekten immer wieder Reflexionsphasen einzubauen. In diesen kann gemeinsam geklärt werden, wie die Situation von den beteiligten Generationen empfunden wird und wie die mögliche Weiterarbeit aussehen kann.

e. „Pädagogisch – miteinander“

Als pädagogisches Miteinander-Lernen kann diejenige intergenerationelle Lernform beschrieben werden, bei der zwei Generationen aufeinandertreffen, die über unterschiedliches Erfahrungswissen verfügen und dieses in den gemeinsamen Lernprozess an einem neuen Lerngegenstand einbringen. Im Alltag machen Menschen diese Erfahrungen dann, wenn beispielsweise in beruflichen Kontexten altersheterogene Teams an einem neuen Projekt arbeiten oder wenn sich verschiedene Generationen in der Nachbarschaft oder dem Verein gemeinsam für eine bestimmte Sache engagieren. Beispiele dafür sind die Entwicklung des Wohnorts, die Gestaltung von Kultur- und Freizeitaktivitäten oder der gemeinsame Besuch im Museum oder im Theater. Das Thema bildet den Bezugspunkt, der alle beteiligten Generationen aufgrund ihres Interesses zusammenbringt. Es sind sozusagen „verbindende Themen“ – oder, wie Paolo Freire (1970) es nennt, „generative Themen“ – bei denen die Beteiligten ihre jeweiligen Erfahrungsperspektiven in den gemeinsamen Prozess einbringen.

Dieser Lernprozess findet implizit auch in der Bildungsarbeit in denjenigen Veranstaltungen und Kursen statt, an denen Menschen verschiedener Altersgruppen aufgrund eines gemeinsamen Interesses teilnehmen.

Allerdings lernen die Generationen hier oftmals eher neben- als miteinander. Diesem Nebeneinander kann jedoch durch die gezielte Thematisierung der Heterogenität und der damit verbundenen Perspektivenvielfalt Abhilfe geschaffen werden. Dies gelingt z.B. durch Anregungen im Plenum, das Thema aus der Sicht der einzelnen Generationen zu betrachten und das Erfahrungswissen der Teilnehmenden dazu abzurufen.

Im Kontext von expliziten Angeboten werden in der Bildungsarbeit vielfältige Konzepte des pädagogischen Miteinander-Lernens angeboten. Häufig sind dies projektartige Angebote, bei denen Jugendliche und ältere Menschen ein Thema gemeinsam handlungsorientiert gestalten. So gibt es zahlreiche Theater- und Musikveranstaltungen oder auch gemeinsame Arbeiten zum Thema Medien und Regionalentwicklung.

BEISPIEL

Für ein faires Münster

Im Rahmen des Modellprojekts „Generationen lernen gemeinsam“ wurde von der Volkshochschule Münster eine Tagesveranstaltung für zwei bestehende altersheterogene Gruppen der Stadt angeboten. Der Ausgangspunkt war die Überlegung, den ehrenamtlichen Jugendrat sowie die Seniorenvertretung der Stadt Münster zusammenzuführen, da sich beide ehrenamtlich für die Kommunalpolitik engagieren. Das Ziel bestand in der Entwicklung einer Tagesveranstaltung, bei der sich die Vertreterinnen und Vertreter beider Gremien besser kennenlernen sollten, um anhand der Bearbeitung unterschiedlichster Themen zu überlegen, an welchen Stellen sie gemeinsame politische Ziele verfolgen.

Dazu wurde von der Volkshochschule eine Zukunftswerkstatt konzipiert, bei der immer wieder generationensensible Methoden zum Einsatz kamen. So wurde die Kennenlernphase durch ein „Generationen-Karussell“ (vgl. Antz u.a. 2009, S. 90) arrangiert. Dabei bildete die Gruppe der Senioren einen Außenkreis, dem der Kreis der Jugend gegenüberstand. Die sich jeweils gegenüberstehenden Teilnehmenden unterhielten sich zu einem vorgegebenen Thema. Nach fünf Minuten ging der Innenkreis einen Schritt weiter, so dass neue Gesprächspaare entstanden. Im Anschluss daran arbeiteten die Generationen gemeinsam in verschiedenen intergenerationell gemischten Gruppen an Themen wie Bildung, Verkehr oder Integration.

Die Älteren zeigten sich zum Teil sehr überrascht darüber, wie engagiert die Jugendlichen waren und wie wenig diese mit ihren Vorurteilen einer desinteressierten „Null-Bock-Generation“ gemein hatten. Die Jugendlichen waren ihrerseits von dem Engagement bis in hohe Alter ihrer Gesprächspartner sehr beeindruckt (vgl. Franz u.a. 2009, S. 90).

Solche Veranstaltungen richten sich an bestehende, altershomogene Gruppen, die durch eine Bildungsveranstaltung miteinander in Kontakt gebracht werden können. Dies stellt eine erfolgsversprechende Variante der Zielgruppenarbeit dar. Schließlich ist es bei intergenerationalen Veranstaltungen nicht einfach, genügend Teilnehmende anzuwerben. Bei den Älteren stoßen diese Angebote zwar in der Regel auf hohes Interesse; Jugendlichen ist es hingegen oft nicht klar, warum sie mit Älteren zusammen lernen sollen. Die Zusammenführung bestehender Gruppen erleichtert die Zielgruppenakquise.

Gleichwohl sieht sich die pädagogische Begleitperson bei solchen Veranstaltungen vor die Herausforderung gestellt, dass die Gruppen sich fremd sind. In solchen Situationen bedarf es einer sensiblen und zeitaufwendigen Begleitung durch Kennenlernmethoden, in denen die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre Hemmungen abzubauen.

f. „Pädagogisch – übereinander“

Bei der Kombination des pädagogischen Übereinander-Lernens geht es darum, dass eine Generation etwas über die Erfahrungen der jeweils anderen Generation erfährt. Die Lebensumstände und historischen Hintergründe der Biografie einer Generation stehen dabei jeweils im Zentrum. Wie haben die heute älteren Menschen ihre Jugend erlebt, wie erleben sie die heutigen Jugendlichen aktuell? Wie wird das Leben in einer pluralen und postmodernen Gesellschaft von Jugendlichen und Älteren wahrgenommen? Welche Erfahrungen haben sie in einer sich globalisierenden Welt gemacht? Wie haben sie diese Entwicklung erlebt? Inwiefern wurden sie dabei von den politischen und historischen Ereignissen beeinflusst? All dies sind Fragen, die im Kontext des pädagogischen Übereinander-Lernens eine Rolle spielen.

Solche Lernprozesse finden außerhalb der Familie bei Gesprächen zwischen unterschiedlich alten Nachbarn, Freunden, Kolleginnen und Kollegen in Betrieben und Unternehmen oder sonstigen Bekanntenkreisen beiläufig statt. Man unterhält sich über gemeinsam bedeutsame Themen wie Musik. Dabei stellt z.B. die jüngere Person fest, die gerade die Beatles oder die Rolling Stones für sich entdeckt hat, dass ihr älteres Gegenüber diese Bands zu

der Zeit ihrer Entstehung und Entwicklung erlebt und live gesehen hat. Aus solchen Austauschprozessen entstehen Gespräche über das Erlebnis eines solchen Konzertes und die damaligen gesellschaftlichen Umstände. Durch das Erzählen wird die Vergangenheit der Personen in einen biografischen, aber auch in einen sozialgeschichtlichen Kontext gesetzt.

An diesem Beispiel wird ein zentraler Aspekt des Übereinander-Lernens deutlich: Der Austausch von Erfahrungen kann Lernprozesse initiieren.

Die Potenziale des Übereinander-Lernens entfalten sich oft zufällig in Kursen, in denen verschiedene Generationen aufgrund eines thematischen Interesses zusammenkommen. Neben dem fachlichen Austausch ergeben sich u.a. in Pausen Einzelgespräche, bei denen die Teilnehmenden ihre fachlichen und beruflichen Erfahrungen unter Rückgriff auf biografische Umstände und soziale Rahmenbedingungen thematisieren.

Diese Form des Lernens ist in unterschiedlichen Kontexten möglich: in Sprachkursen sowie in Mitarbeiterfortbildungen. Die Potenziale beider Settings werden im Folgenden kurz skizziert.

METHODE

Pädagogisches Übereinander-Lernen

Sprachkurse

In Sprachkursen können die Teilnehmenden in Paare aufgeteilt werden, in denen diskutiert werden soll, welche biografischen Erfahrungen mit dem jeweiligen Land verbunden sind und welche Assoziationen die einzelnen Generationen damit verbinden. Bei gesellschaftspolitischen Themen bietet es sich an, die Erfahrungen und biografischen Perspektiven einer Generation bezüglich eines bestimmten Ereignisses in den Mittelpunkt zu rücken. So können zunächst die älteren Teilnehmenden von ihren Erfahrungen berichten; im Anschluss daran erzählen die Jüngeren von ihren Assoziationen. Anhand der Kontrastierung beider Perspektiven wird das Thema der Veranstaltung biografisch angereichert und verdichtet. So erhalten die Beteiligten die Möglichkeit, etwas über die andere Generation zu lernen.

Multiplikatoren- und Mitarbeiterfortbildungen

Die hier anwesenden Generationen teilen ein gemeinsames Interesse und Engagement für ein bestimmtes Berufsfeld. Gerade diese Gemeinsamkeit kann genutzt werden, um die unterschiedlichen generationenspezifischen Perspektiven sichtbar zu machen. Wie wurde das Berufsfeld vor

20 oder 50 Jahren erlebt, wie heute? Welche biografischen Erfahrungen prägen die Menschen in diesem Feld? Dies sind nur zwei Fragen, die – gestellt im Plenum, in Gruppenarbeiten oder auch in Erzählstationen – den Lernprozess zwischen den Teilnehmenden bereichern können.

Zudem haben Angebote zum pädagogischen Übereinander-Lernen eine lange Tradition. „Zeitzeugenarbeit“ oder das Arrangieren von „Erzählcafés“ (→ Kap. 5.4.2) sind traditionelle Formen des Übereinander-Lernens. Besonders eindrücklich zeigt sich dies am Beispiel des Zeitzeugenprogramms des Zentrums für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm (ZAWIW).

BEISPIEL

Arbeitskreis Zeitzeugenarbeit

Auf Initiative von Seniorenstudierenden der Universität Ulm wurde 1997 der Arbeitskreis Zeitzeugenarbeit gegründet. Er wird durch ZAWIW begleitet und unterstützt. Diese Gruppe von etwa zwölf Seniorinnen und Senioren arbeitet ehrenamtlich in unterschiedlichen Projekten für verschiedene Bildungsanbieter, wie Ulmer Schulen oder Bildungsinitiativen. Ihr Ziel ist die Erforschung der Ulmer Zeitgeschichte, ihr Motto „Arbeit wider das Vergessen“ – „Der Geschichte Gesichter geben“. Dabei spielt vor allem die Kriegs- und Nachkriegszeit eine zentrale Rolle. Der Arbeitskreis verfolgt einen intergenerationalen Ansatz: Jugendliche werden ermuntert, Fragen an die Älteren zur Zeitgeschichte zu stellen. So geht es darum, etwas über die Sichtweise der älteren Generationen zu lernen.

www.forschendes-lernen.de/zeitzeugenarbeit

Bildungsveranstaltungen können von der Zusammenarbeit mit solchen und ähnlichen Arbeitsgemeinschaften profitieren, indem Zeitzeugen zu einem Thema eingeladen werden. Gleichwohl kann in der Bildungsarbeit auch versucht werden, wechselseitige Prozesse des Übereinander-Lernens anzuregen, indem auch die jüngeren Teilnehmenden als Zeitzeugen aktueller Geschehnisse agieren. Beispielsweise können Themen wie Schule, Familie oder Arbeit in den Blick genommen werden, bei denen die Generationen unterschiedliche Erfahrungen einbringen.

Bei intergenerationellen Veranstaltungen, in denen Zeitzeugen aus oben genannten Arbeitskreisen eingebunden werden oder bei denen die Teilnehmenden selbst zu bestimmten Themen als Zeitzeugen agieren, kommt der pädagogischen Begleitung eine wichtige Rolle zu. Zum einen sollte man darauf achten, die Zeitzeugenberichte zu rahmen. Man muss deutlich machen, dass es um die biografische und subjektive Sichtweise auf historische Ereignisse geht und nicht um eine neutrale Darstellung von Fakten. Es geht weniger darum, wie exakt zeitgeschichtliches Geschehen wiedergegeben wird, sondern darum, wie Menschen aus unterschiedlichen Altersgruppen Ereignisse wahrgenommen und erlebt haben. Zum anderen sollte darauf geachtet werden, dass der Prozess des Übereinander-Lernens nicht einseitig konstruiert wird, da intergenerationelle Veranstaltungen von der Mischung und Vielfalt der Perspektiven leben. Wichtig ist also, dass beide beteiligten Generationen aktive Rollen im Lernprozess einnehmen.

METHODE

Aktiv durch Fragen

Die Beteiligung beider Generationen kann so arrangiert werden, dass sich die unerfahrene Generation im Vorfeld Fragen überlegt, die sie an die erfahrene Generation stellen möchte. Diese Fragen können die Erzählung der erfahrenen Zeitzeugengeneration strukturieren.

Aktiv durch Diskutieren

Es kann ein Ereignis in den Mittelpunkt gestellt werden, mit dem beide Generationen Erfahrungen haben. Diese Erfahrungen können in Form einer Podiumsdiskussion ausgetauscht werden. Dazu erarbeiten die älteren und jüngeren Teilnehmenden zunächst in separaten Gruppen eine gemeinsame Sichtweise auf ein Ereignis. Im Anschluss daran können ein oder zwei Vertreter dieser Gruppen ihre Sicht der Dinge auf dem Podium erzählen und anschließend gemeinsam diskutieren.

g. „*Historisch-soziologisch – voneinander*“

Die Verbindung des Voneinander-Lernens mit einem historisch-soziologischen Ansatz bezeichnet eine Form des intergenerationellen Lernens, bei der Erfahrungen einer Generation in einen gesellschaftshistorischen Kon-

text eingebettet sind, die dann wiederum weitergegeben werden. Es geht also darum, dass beim Lernen von der anderen Generation der gesellschaftliche Kontext, in den die Fertigkeit oder Haltung eingebettet ist, reflektiert wird. Das betrifft sowohl das Erlernen von Tätigkeiten und Fertigkeiten als auch die Tradierung von bestimmten Einstellungen und Haltungen. Diese Form des Lernens tritt auf, wenn eine Generation bei der Weitergabe von Praktiken wie Fahrradfahren, Handwerken, dem Umgang mit Internet oder PC, davon erzählt, unter welchen gesellschaftlichen Umständen sie die Fertigkeit jeweils selbst gelernt hat.

BEISPIEL

Alltägliches historisch-soziologisches Voneinander-Lernen

Fahrradfahren

Lernt der Jüngere vom Älteren das Fahrradfahren, erzählt dieser möglicherweise, dass das Fahrradfahren in seiner Jugend eine besondere Bedeutung hatte. Es war die erste Form der räumlichen Mobilität und Unabhängigkeit. Dann kann gemeinsam überlegt werden, ob es heute noch die gleiche Bedeutung hat.

Neue Medien

Das Erlernen des Umgangs mit dem PC kann in Gespräche eingebettet sein, die den technologischen Wandel und die Bedeutung von Wissen in der Informationsgesellschaft thematisieren.

Umgang mit Lebensmitteln

Das Voneinander-Lernen von Haltungen im Alltag kann im Umgang mit Lebensmitteln geschehen. Während die älteren Generationen einen nachhaltigen Umgang mit diesen aus ihrer Kindheit kennen, entdecken die jüngeren Generationen die Notwendigkeit der Nachhaltigkeit angesichts der Entwicklung hin zu einer globalen Konsumgesellschaft gerade wieder neu.

In der Bildungsarbeit

Diese Form des Lernens findet sich in Angeboten der ländlichen Erwachsenenbildung, die mit Vereinen der jeweiligen Region zusammenarbeitet. In Fortbildungsangeboten von Vereinen zu praktischen künstlerischen und kreativen Themen, z.B. Nähen oder Klöppeln, werden beiläufig Erfahrungswissen und Praktiken tradiert und mit gesellschaftlichen Rahmungen versehen. Ein Gesprächsthema in diesem Kontext kann sein, welche Näh- und Klöppeltechniken von der eigenen Großmutter gelernt wurden und welche Bedeutung die Fertigkeit in dieser Zeit hatte.

In der Bildungspraxis mit altersheterogenen Gruppen kann diese historisch-soziologische Perspektive in der Bildungsarbeit in unterschiedlichen Angeboten, vor allem durch die Nutzung von Methoden der Biografiearbeit, fruchtbar gemacht werden.

METHODE

Interview

Teilnehmende unterschiedlicher Altersgruppen können sich – unabhängig vom Seminarthema – gegenseitig zu der Frage interviewen, welche Ereignisse ihr Leben warum geprägt haben. Über solche Übungen der intergenerationellen Bildungsarbeit entstehen Gespräche über die unterschiedlichen Lebensbedingungen und -erfahrungen der Generationen. Manchmal reicht es auch, das jeweilige Thema mit der Generationenperspektive zu rahmen und die Teilnehmenden dazu anzuregen, bei dem Prozess des Voneinander-Lernens jeweils die gesellschaftlich prägenden Hintergründe mit in den Blick zu nehmen.

Explizite Veranstaltungen des gesellschaftlich-historischen Voneinander-Lernens werden in der Bildungspraxis vor allem im Bereich der Biografiearbeit angeboten, ohne immer als solche bezeichnet zu werden.

BEISPIEL

Spiele intergenerationell betrachtet (Bad Dürkheim)

Im Kontext des Modellprojekts „Intergenerationelles Lernen“ (IGELE) der Katholischen und Evangelischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz wurde vom Projektstandort Bad Dürkheim eine intergenerationelle Veranstaltungsreihe angeboten. Bei allen Veranstaltungen stand das Thema „Spiele“ als gemeinsam geteilter Erfahrungsraum im Zentrum. So entstanden im Projektzeitraum Tagesveranstaltungen für unterschiedliche Zielgruppen, von denen im Folgenden eine vorgestellt wird.

Im Rahmen einer Konfirmandenstunde leiteten Jugendliche interessierte Ältere im Umgang mit der Spielkonsole Nintendo Wii an. Zunächst wurde Bowling gespielt und dann Indoor-Boule im ganzen Haus.

Der Zugang zur digitalen Spielkultur ist für jüngere Generationen eine selbstverständliche kulturelle Praxis. Das gilt aber nicht unbedingt für Angehörige der älteren Generationen. Dieses Projekt zeigte, wie Jugendliche ihre Erfahrungen an die Älteren weitergeben konnten.

Angebote zum expliziten Voneinander-Lernen können, wie das Beispiel zeigt, auch im Rahmen von Tagesveranstaltungen durchgeführt werden. Dabei muss bedacht werden, dass im Vorfeld eine Gruppe von erfahrenen Generationsmitgliedern gewonnen werden muss, die bereit ist, ihre Erfahrungen an andere weiterzugeben. Gleichzeitig muss im Vorfeld geprüft werden, ob es überhaupt Teilnehmende gibt, die sich für genau dieses Feld interessieren. Dementsprechend gilt es, die Ressourcen aus den eigenen Veranstaltungen in den Blick zu nehmen. Möglicherweise hat man in dem einen oder anderen Kurs Teilnehmende, die für das geplante Thema ein besonderes Interesse mitbringen. Mitunter kann eine solche Idee aus dem Kurs heraus entstehen. In jedem Fall bedürfen solche Veranstaltungen einer intensiven Vorbereitungsarbeit – dies betrifft vor allem die Akquise der Teilnehmenden. Gleichwohl stellen solche Veranstaltungen nach der Vorbereitungsphase ein niedrigschwelliges Angebot dar, bei dem intergenerationalles Lernen von Teilnehmenden und Lehrenden in einem geschützten und abgegrenzten Rahmen erprobt werden kann.

b. „Historisch-soziologisch – miteinander“

Die Kombination des Miteinander-Lernens mit einem historisch-soziologischen Ansatz intergenerationalen Lernens bezeichnet eine Form, bei der Angehörige verschiedener Generationen sich gemeinsam mit einem Thema beschäftigen, etwas Neues lernen und dabei ihre jeweils generationsspezifische Prägung einfließen lassen.

Diese Erfahrungen werden im Alltag dann gemacht, wenn in Betrieben, in Vereinen, in Nachbarschaften oder Bekannten- und Freundeskreisen mehrere Altersgruppen über ein bestimmtes Thema diskutieren und dabei ihre generationengeprägten Sichtweisen einbringen. So kann die Diskussion um ein geplantes Bauprojekt in der Kommune einer Bürgerinitiative dazu führen, dass der Ort aus verschiedenen historischen und gesellschaftlich bedeutsamen Perspektiven betrachtet wird. In einem Betrieb kann die Einführung eines neuen Instruments ebenfalls informell zum Anlass von verschiedenen alten Mitarbeitenden genommen werden, um die technische Entwicklung des Betriebs unter historischen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten zu betrachten. Auf diese Weise kann die aktuelle Situation in einem anderen

Licht erscheinen. In der pädagogischen Arbeit kann diese Perspektivenvielfalt von altersheterogenen Gruppen in unterschiedlichsten Kursen mithilfe verschiedener Formen der Gruppenarbeit zur Reflexion genutzt werden.

METHODE

Gruppenpuzzle

So können entweder anhand des „Gruppenpuzzles“ (→ Kap. 5.2.2) zunächst altersspezifische Gruppen gebildet werden, die sich mit einem zentralen Begriff des jeweiligen Seminarthemas auseinandersetzen sollen. Beispielsweise kann in einem Seminar der politischen Bildung zum Thema „gesellschaftlicher Wandel“ der Begriff „Sicherheit“ betrachtet werden. Die Gruppe soll diskutieren, was Sicherheit für ihre Generation bedeutet. Im Anschluss werden die Gruppen neu zusammengesetzt, so dass sich altersgemischte Gruppen über die Ergebnisse der ersten Gruppenphase austauschen können. In einer solchen Austauschphase beschreiben Menschen, die in den 1940er, 1950er oder 1960er Jahren geboren sind, beim Thema Sicherheit in der Regel die Bedrohung durch den Kalten Krieg. Menschen, die später, etwa in den späten 1970er oder 1980er Jahren geboren sind, kennen die Bedingungen des Kalten Krieges nur aus Erzählungen und haben kaum eigene Erfahrungen damit. Sie beschreiben Sicherheit vielmehr im Kontext einer zunehmenden Individualisierung und der damit verbundenen Unsicherheit in der Gestaltung des Lebenswegs.

Die Erfahrung aus dem Modellprojekt „Generationen lernen gemeinsam“ zeigt, dass über solche geleiteten Gruppenphasen Differenzen zwischen den Generationen zutage treten. Diese werden dann von allen beteiligten Teilnehmenden als zentrale Lernereignisse erlebt und beschrieben. Solche Erlebnisse können auch über Partnerarbeiten, bei denen ein generationsgemischtes Tandem ein Thema betrachten muss, oder über Stationenarbeiten mit wechselnden altershomogenen oder -heterogen Gesprächsrunden angeregt werden (→ Kap. 5.2.2). Wichtig ist in jedem Fall, die Teilnehmenden dazu anzuregen, ihre generationsspezifische Brille „aufzusetzen“. Durch diese Rahmung gehen Teilnehmende über die rein biografischen Erfahrungen hinaus und beziehen die Erfahrungen ihrer altersgleichen Freunde, Verwandten, Kollegen und Bekannten, kurz ihrer persönlichen Generationengemeinschaft, in ihre Reflexion mit ein.

Veranstaltungen im Sinne eines historisch-soziologischen Miteinander-Lernens werden vor allem im Kontext von Bildungsprojekten angeboten, bei denen gezielt Jugendliche und ältere Erwachsene angesprochen werden. Dabei lassen sich zwei Formen unterscheiden: Auf der einen Seite gibt es Projekte, bei denen verschiedene Generationen handlungsorientiert – häufig auch kreativ-künstlerisch – ein Thema bearbeiten und dabei die Reflexion der Generationszugehörigkeit immer wieder an die Oberfläche tritt. Dies können Theater-, Film- oder Radioprojekte sein, an denen gemeinsam gearbeitet wird. Auf der anderen Seite gibt es auch, gerade im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements, generationsübergreifende Veranstaltungen und Projekte, bei denen gemeinsam an Themen des Sozialraums, des Stadtteils, der Region, des Dorfes etc. gearbeitet wird. Hier können die beteiligten Generationen ihre Sichtweisen eher implizit in die Diskussionen einbringen. Vor diesem Hintergrund werden für den Bereich des historisch-soziologischen Miteinander-Lernens im Folgenden zwei Beispiele aus der Praxis dargestellt.

BEISPIEL

Lieder der Generationen

Das Projekt „Lieder der Generationen“ entstand in der Initiative Kreisau e.V. Hier steht das Thema „Musik“ im Mittelpunkt. An ein paar Tagen im Jahr treffen sich Polen und Deutsche im Alter von 20 bis 99 Jahren, um die gesellschaftliche Bedeutung von Musik ebenso zu diskutieren wie die biografische Bedeutung bestimmter Lieder. Dabei wird unter anderem untersucht, was Musik mit Politik zu tun hat oder wie durch Musik Stereotype transportiert werden. Es geht darum, über das Medium Musik miteinander bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen zu reflektieren. Als Ergebnis des Projekts entstand ein deutsch-polnisches Liederbuch, in dem jeweils einzelne Liedzeilen und deren Kommentierung durch die beteiligten Generationen abgedruckt sind. Die Publikation bietet viele Anregungen für die Gestaltung ähnlicher Veranstaltungen.

www.kreisau.de/fileadmin/media/Dokumente/Publikationen/lieder_der_generationen_farbe_vers02012010.pdf

Eine weitere Veranstaltung, in der der historisch-soziologische Generationenbegriff eher implizit zum Tragen kam, stellen die „Energiedetektive“

dar, die im Rahmen des Modellprojekts „Generationen lernen gemeinsam“ entstanden sind (vgl. Franz u.a. 2009, S. 104).

BEISPIEL

Energiedetektive

Hier beschäftigten sich nahezu alle Generationen eines kleinen Dorfes (der jüngste war vier und die Älteste 92 Jahre alt) mit erneuerbaren Energien in ihrem Dorf. Neben Exkursionen zum Wasserkraftwerk oder zum Biogasbauern wurde ein Erzählcafé in das Programm integriert. Die Ältesten des Dorfes berichteten hier darüber, wie das Wasserkraftwerk im Zweiten Weltkrieg durch Zwangsarbeiter gebaut wurde oder wie das Gelände in den 1950er und 1960er Jahren zu einem Treffpunkt der Jugend des Dorfes wurde. Auf diese Weise wurden die Aktivitäten im Projekt aus einer historisch-biografischen Perspektive unterfüttert. Gerade die mittleren Generationen hatten viele Fragen an die Älteren. Am Ende des Projekts wurde deutlich, dass die Teilnehmenden das Erzählcafé sehr wertschätzten, da sie zum einen mehr über die Geschichte ihres Dorfes, ihres Sozialraums, lernten und zum anderen mehr über die Sichtweisen und Erinnerungen der älteren Generationen.

Beide Beispiele machen darauf aufmerksam, dass es bei Veranstaltungen im Kontext eines historisch-soziologischen Miteinander-Lernens von großer Bedeutung ist, das Thema sorgfältig auszuwählen. Dabei kann zum einen auf generative, also verbindende Themen gesetzt werden, die für alle Generationen eine Rolle spielen. Dies sind beispielsweise Themen aus den Bereichen Musik, Kultur, Kunst oder Gesellschaft, zu denen alle Teilnehmenden, unabhängig vom Alter, einen Bezug haben. Zum anderen kann, wie bei den Energiedetektiven, der Sozialraum einer Veranstaltung zur Themenfindung genutzt werden. Dabei gilt es, den eigenen regionalen Kontext genauer unter die Lupe zu nehmen und danach zu fragen, welche regionalen Themen die Menschen im Sozialraum gerade bewegen (→Kap. 5.5).

i. „Historisch-soziologisch – übereinander“

Mit Konzepten des historisch-soziologischen Übereinander-Lernens wird das Lernen über jeweils unterschiedliche Generationsidentitäten in den Mittelpunkt gerückt. Es geht um die historischen Kontexte, in die Menschen

eingebunden sind, und darum, wie diese wahrgenommen und verarbeitet werden. Dabei kann man herausfinden, wie durch historische Kontexte die jeweilige Biografie anderer Menschen geprägt wurde.

Im Alltag macht man diese Erfahrung vor allem durch informelle Gespräche mit Menschen der gleichen Generation oder anderer Generationen, mit denen man zusammen lebt, arbeitet oder sich bei unterschiedlichen Gelegenheiten trifft. Diese Gespräche zeichnen sich in der Regel dadurch aus, dass die Biografie von einer Person in den Mittelpunkt gerückt wird. Man möchte erfahren, wie etwa die „Studentenbewegung“, der Fall der Mauer 1989 oder der Anschlag vom 11. September 2001 von der entsprechenden Person erlebt wurde. In der Bildungsarbeit mit zufällig altersheterogenen Gruppen können solche Prozesse des historisch-soziologischen Übereinander-Lernens vor allem durch Methoden der Biografiearbeit angeregt werden.

METHODE

Zeitleiste

In Kursen kann eine Zeitleiste (→ Kap. 5.4.1) erstellt werden, in der wichtige Ereignisse zum Thema untereinander aufgelistet werden. In einem Sprachkurs sind dies beispielsweise historische Ereignisse im Land der Zielsprache, in einem künstlerisch-kreativen Kurs können dies Ereignisse aus dem kulturellen Bereich sein oder bei einem gesellschaftspolitischen Thema kann die Zeitleiste politische Ereignisse beinhalten. Neben der Auflistung dieser themenspezifischen Ereignisse und deren Jahreszahl wird ein Feld erstellt, in dem die Teilnehmenden skizzieren können, welche Bedeutung das jeweilige Ereignis für ihre eigene Biografie hatte. Diese Liste wird zunächst von den Teilnehmenden individuell bearbeitet. Nach einer solchen Einzelarbeitsphase werden dann generationsübergreifende Tandems gebildet, in denen die Partner die Bedeutung der Ereignisse gemeinsam reflektieren und dabei viel über die biografische Prägung der jeweils anderen Person erfahren.

Explizite Angebote im Bereich des historisch-soziologischen Voneinander-Lernens haben in der Bildungsarbeit eine sehr lange Tradition. Zeitzeugenarbeit ist in vielen Sparten der Bildungsarbeit gängige Praxis. Während bei pädagogischen Formen Zeitzeugenarbeit vor allem im Kontext des Zu-

sammentreffens zweier Generationen stattfindet, spielt bei der historisch-soziologischen Bildungsarbeit mit Zeitzeugen die Zusammensetzung der Lerngruppe eine weniger zentrale Rolle. Die Angebote in diesem Bereich fokussieren eher ein bestimmtes Ereignis oder die Entwicklung eines spezifischen Sozialraums durch ausgewählte Zeitzeugen im Kontext von Erzählcafés, Vortragsreihen oder Seminaren der Biografearbeit.

BEISPIEL

DANUBE Stories

Im Rahmen der Grundtvig-Lernpartnerschaft DANUBE Stories (2011–2013) wurde ein Konzept zur Dokumentation mündlich überlieferter Geschichte mit älteren Menschen (über 55 Jahre) in der Donauregion entwickelt. Durch unterschiedliche Herangehensweisen wurden die Lebensgeschichten älterer Menschen, die einen Bezug zur Umwelt, Geschichte und kulturellen Identität der Teilnehmenden haben, in den Mittelpunkt gerückt. Durch die gemeinsame Arbeit an regionalen Themen wurden ein breiteres Wissen und ein größeres Bewusstsein für die regionale und internationale Identität der Menschen in dieser Region ermöglicht. Im Rahmen des Projekts wurden Erzählcafés in Weiterbildungszentren durchgeführt und generationenübergreifende Aktivitäten in Schulen initiiert. Die Ergebnisse in Form von Geschichten, Gedichten und Videos sind auf der Website des Projekts einzusehen.

www.danube-stories.eu/projekt-ergebnisse.html

Die Ergebnisse dieses Bildungsprojekts sind in Publikationen bzw. Videomaterial eingeflossen. Solche Projektergebnisse können grundsätzlich als Materialien für die intergenerationelle Bildungsarbeit eingesetzt werden.

4.4 Überlegungen zur didaktischen Gestaltung

Eine systematische Betrachtung intergenerationellen Lernens dient zunächst dazu, das eigene Denken in Bezug auf intergenerationelle Bildungsmöglichkeiten zu strukturieren. Damit wird es möglich, zu erkennen, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten es in der Erwachsenenbildung gibt, intergenerationelles Lernen zu initiieren. Die Übersicht hat also die Funk-

tion, eine Orientierungshilfe zu bieten. Gleichwohl muss gesagt werden, dass diese Unterscheidungen zwar vorab helfen können, intergenerationale Lernmöglichkeiten zu denken und zu planen; in der jeweiligen Bildungspraxis gehen diese Felder jedoch fließend ineinander über.

Es gibt eine Reihe von weiteren Überlegungen, die im Vorfeld bei der Planung helfen können, eine eigene intergenerationale Veranstaltung zu strukturieren oder in einer zufällig altersheterogenen Gruppe intergenerationalles Lernen anzuregen – unabhängig von der gewählten Form des Lernens. Diese Überlegungen zur didaktischen Gestaltung werden nachfolgend erläutert.

4.4.1 Was ist eine intergenerationale Zielgruppe?

Wie in jeder Bildungsarbeit sollte man sich im Kontext intergenerationalen Lernens die Frage nach den vorhandenen Teilnehmenden oder den anvisierten Zielgruppen stellen. Dies zeigen auch die Forschungsergebnisse des Projekts „Generationen lernen gemeinsam“. Hier wurde z.B. deutlich, dass sich genealogische Angebote vor allem für jüngere Enkelkinder und Großeltern bzw. ältere und junge Menschen, die diese Rollenmuster sozial übernehmen, eignen (vgl. Franz 2011). Bei pädagogischen Veranstaltungen spielt hingegen weniger das Alter, sondern vielmehr das verfügbare Erfahrungswissen eine Rolle. Schließlich eignen sich historisch-soziologische Konzepte besonders gut für das Zusammentreffen von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und älteren Menschen, da hier unterschiedliche biografische Erfahrungen zutage treten, die besonders gut bearbeitet werden können (vgl. Franz/Scheunpflug 2009; Franz 2010). Grundsätzlich gilt es daher, sich im Vorfeld zu überlegen, welchen Schwerpunkt man mit einer Veranstaltung setzen möchte bzw. welche Generationen in einer zufällig altersheterogenen Gruppe vorhanden sind und in welcher Form die Generationenperspektive expliziert werden sollte.

CHECKLISTE 4

**Auswahl von Zielgruppen**

Überdenken Sie im Vorfeld der Veranstaltung hinsichtlich der Zielgruppe folgende Aspekte.

- Mit welchen Altersgruppen möchte ich gezielt zusammenarbeiten?

- Worauf muss ich bei diesen Altersgruppen besonders achten?

- Welcher Generationenbegriff soll dabei in den Mittelpunkt gerückt werden?

- Wie kann die Reflexion von familiären Konstellationen das Lernen in meiner Veranstaltung bereichern?

- Kann der Austausch von Erfahrungswissen eine bereichernde Perspektive für meine Veranstaltung beinhalten?

- Wie kann die Reflexion von historisch-biografischen Bedingungen in meiner Veranstaltung berücksichtigt werden?

Darüber hinaus sollte man sich auch im Vorfeld bewusst machen, dass intergenerationelle Angebote von verschiedenen Generationen mit unter-

schiedlichem Interesse aufgenommen werden. So zeigt die Erfahrung aus Modellprojekten, dass es in der Regel nicht schwer ist, ältere Menschen für diese Form des Lernens zu gewinnen. Die Gruppe der Älteren wünscht sich den Kontakt zur jüngeren Generation. Dies zeigen auch Studien zum Weiterbildungsverhalten (vgl. Tippelt u.a. 2009). Jugendliche hingegen wissen oft nicht genau, welche Vorteile ein intergenerationelles Angebot für sie hat. Sie verbinden damit häufig die Belehrung durch Ältere und sind deshalb eher desinteressiert. Der Akquise von Jugendlichen sollte daher besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Erfahrungen aus Modellprojekten zeigen hier wiederum, dass es sinnvoll ist, das Interesse der Jugendlichen über die Themen und Veranstaltungsformate zu wecken. Während ältere Zielgruppen allein durch die Zusammenarbeit mit jüngeren positiv angesprochen werden, reicht dies bei Jugendlichen nicht aus. Eine weitere gute Möglichkeit besteht zudem darin, bereits bestehende Jugendgruppen anzusprechen.

Die mittlere Generation ist in der Praxis intergenerationellen Lernens in der Regel am wenigsten vertreten. Dies mag an ihrer „Sandwich-Situation“ und der beruflichen Eingebundenheit (→Kap. 2) liegen oder daran, dass viele Veranstaltungen gezielt für „Jung und Alt“ konzipiert werden und damit die Mittleren von vorneherein ausklammern. Will man allerdings diese Generation in eine Veranstaltung integrieren, dann zeigt die Erfahrung, dass dies vor allem über sozialraumorientierte Seminare funktioniert. Bei Gruppen, die bereits altersheterogen gemischt sind, gilt es dann, gezielt zu fragen, wie hier die Generationenperspektive bewusst gemacht und thematisiert werden kann.

Im Hinblick auf die Frage nach den Zielgruppen stellt sich außerdem die Frage, wie man verschiedene Generationen ansprechen soll. In Ausschreibungen für intergenerationelle Angebote sollte man die Zielgruppen klar benennen. Dies führt aber mitunter auch zu Problemen, da die Beschreibung von generationsspezifischen Zielgruppen, beispielsweise im Sinne „ein Angebot für Alt und Jung“ oder „ein Angebot für Jugendliche und Seniorinnen und Senioren“, immer eigene Zuschreibungen beinhaltet. Diese müssen nicht zwangsläufig mit der Wahrnehmung der Zielgruppen übereinstimmen. So betrachten sich die wenigsten älteren Teilnehmenden

als Seniorinnen und Senioren und fühlen sich möglicherweise dann gerade nicht angesprochen. Ähnliches gilt auch für Jugendliche: Gerade wenn auch junge Erwachsene angesprochen werden sollen, fühlen diese sich mitunter nicht in ihrem Erwachsensein ernst genommen.

Für diese Problematik kann an dieser Stelle kein Rezept an die Hand gegeben werden. Möglicherweise hilft es, zu ermitteln, wie diejenigen Teilnehmenden sich selbst beschreiben, die man als älter, jünger oder mittelmäßig betrachtet. Dies ließe sich in den jeweiligen Kursen als Frage aufwerfen. Die Ergebnisse solcher Diskussionen könnten dann als Ressource für Ausschreibungen genutzt werden.

METHODE

Ansprache von Generationen

Verschiedene Generationen in einer Ausschreibung anzusprechen ist eine sensible Aufgabe, da die Benennung von Generationen- und Altersgruppen immer Zuschreibungen beinhaltet, die die ansvisierten Zielgruppen möglicherweise nicht teilen. Überlegen Sie im Vorfeld, wie die von Ihnen fokussierten Altersgruppen möglicherweise gerne angesprochen werden wollen. Die folgende Liste ist hilfreich beim Ein- und Ausschluss möglicher Zuschreibungen:

- „Kinder“, „Kids“, die „Jungen“, die „Kleinen“
- „Jugendliche“, „Teenager“, „junge Erwachsene“, „Teenies“, „Youngsters“
- „Erwachsene“, „Berufstätige“, „Menschen in der Mitte des Lebens“, „Sandwich-Generation“
- „Ältere“, „Senioren und Seniorinnen“, „Menschen im dritten Lebensalter“, „Rentnerinnen und Rentner“

Darüber hinaus sollte man sich auch im Vorfeld darüber Gedanken machen, welche Form der Anrede mit und zwischen den Teilnehmenden in der Veranstaltung gewählt werden soll. Die Erfahrung aus verschiedenen intergenerationellen Angeboten zeigt, dass es keineswegs trivial ist, ob die Anrede über das „Sie“ oder das „Du“ erfolgt. Während dies in der Begegnung von Kindern und Älteren unproblematisch ist, sind Jugendliche tendenziell irritiert, wenn sie die Älteren duzen sollen. Ältere hingegen duzen Jugendliche nahezu automatisch. Diese Situation kann in Veranstaltungen

zu Irritationen führen. Daher sollte man als Kursleitung im Vorfeld dazu eine eigene klare Haltung entwickeln.

4.4.2 Begleitung intergenerationaler Bildungsprozesse

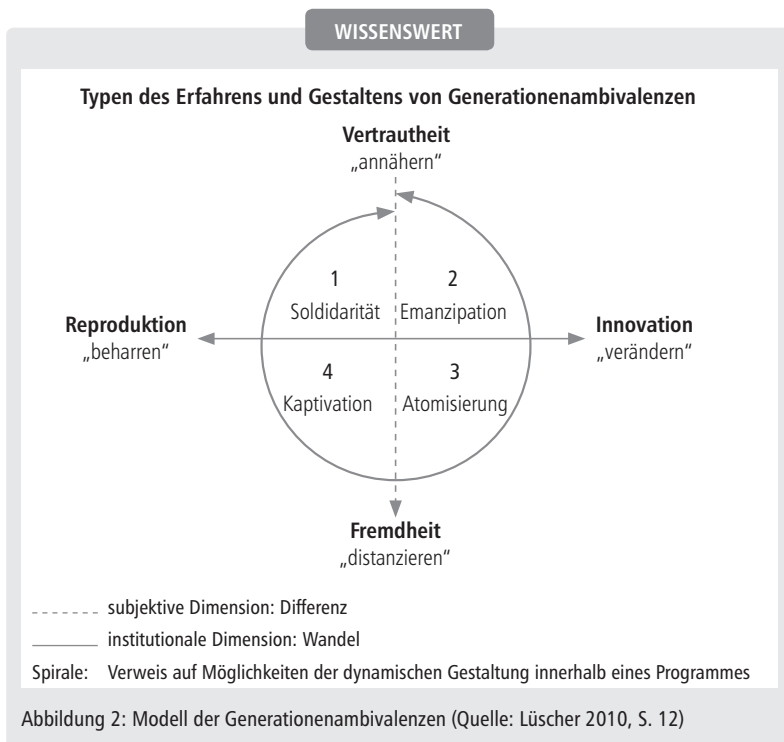
In intergenerationalen Angeboten oder auch bei zufällig altersheterogenen Veranstaltungen, in denen intergenerationales Lernen angeregt werden soll, kommt der pädagogischen Begleitung eine bedeutsame Rolle zu. Dies zeigen auch die dargestellten Anregungen und Praxisbeispiele: Intergenerationales Lernen ist ein Prozess, der in der Bildungspraxis erst dann wirklich angeregt und genutzt werden kann, wenn es jemanden gibt, der diesen initiiert, begleitet und reflektiert. Das bedeutet, dass man sich im Vorfeld Gedanken über die eigene Rolle machen sollte. Vor dem Hintergrund der Forschung, wie Erwachsenenbildner intergenerationaler Bildungsprojekte arrangiert haben, wie sie die Altersheterogenität und Generationendifferenzen erlebt und wie sie ihre eigene Rolle betrachtet haben (vgl. Franz u.a. 2009), sollten vor allem drei Aspekte bedacht werden:

- die Reflexion der eigenen Rolle,
- eine flexible Kursgestaltung und
- die Nutzung eigener Ressourcen.

Reflexion der eigenen Rolle

Die Erfahrung zeigt, dass ein klares Rollenverständnis bei der Begleitung von intergenerationalen Lernprozessen von großem Nutzen ist. Die Begleitperson sollte eine klare und neutrale Position zwischen den Generationen einnehmen und darauf achten, dass alle beteiligten Generationen zum Zuge kommen. Zum einen ist sie dabei vor die Herausforderung gestellt, die eigene Generationszugehörigkeit gewissermaßen zurückzustellen. Zwar sollte sie sich in der Vorbereitung Gedanken über die eigenen Generationenverbindungen im genealogischen, pädagogischen oder historisch-soziologischen Sinn gemacht haben. Dies darf aber in der Bildungspraxis nicht dazu führen, sich auf die Seite der einen oder anderen Generation zu stellen. Zum anderen führt die permanente Achtsamkeit darauf, dass alle Generationen ihre Bedürfnisse und Interessen einbringen können, zu anstrengenden Ausbalancierungsprozessen.

In diesem Zusammenhang kommt der Reflexion des Konzepts der Ambivalenz eine bedeutsame Rolle zu. Als Lehrender ist man bei intergenerationalen Veranstaltungen herausgefordert, Generationenambivalenzen sensibel wahrzunehmen und mit ihnen didaktisch umzugehen. Ambivalenzen zeichnen sich in Generationenbeziehungen durch die Gleichzeitigkeit von mehrdeutigen Gefühlen und der Bewertung von Erfahrungen aus. Dabei „schwimmt“ man ständig zwischen den Polaritäten der Mehrdeutigkeit. Beispielsweise ist in genealogischen Generationen eine Ambivalenz in dem gleichzeitigen Bedürfnis nach Nähe und Distanz vorhanden. Diese und andere Ambivalenzen zeigen sich auch in intergenerationalen Veranstaltungen. Lüscher (2010) hat das Spektrum intergenerationaler Ambivalenzen in einem heuristischen Modell abgesteckt.



In Lüschers Darstellung zeigen sich vier Grundtypen von Ambivalenzerfahrungen, die er wie folgt beschreibt:

„Typ 1: „Solidarität“: Es überwiegt die persönliche Vertrautheit in überkommenen Lebenswelten und Tätigkeitsfeldern; Ambivalenzerfahrungen werden mit dem Hinweis auf das Gemeinsame weitgehend überspielt oder verdrängt.

Typ 2: „Emanzipation“: Die gegenseitige Wertschätzung orientiert sich an der Vorstellung einer eigenständigen Persönlichkeitsentfaltung in sich wandelnden Lebenswelten; man gesteht sich Ambivalenzerfahrungen ein und bringt sie zur Sprache.

Typ 3: „Atomisierung“: Distanz und Fremdheit und sich rasch verändernde Lebenswelten führen dazu, dass man sich auseinanderlebt; mögliche Ambivalenzerfahrungen werden verdrängt oder kommen nicht zum Tragen.

Typ 4: „Kaptivation“: Man ist sich fremd und dennoch an überkommene Lebensformen gebunden; die Ambivalenzen äußern sich in Verstrickungen oder in einem instrumentellen gegenseitigen Umgang“ (Lüscher 2010, S. 12).

In der Praxis intergenerationalen Lernens kann es hilfreich sein, sich diese potenziellen Ambivalenzerfahrungen vor Augen zu führen, um das Geschehen in der Veranstaltung deuten und mit den Teilnehmenden reflektieren zu können.

Flexible Kursgestaltung

Im Zusammenhang mit der oben genannten Ausbalancierung zwischen den Bedürfnissen der Generationen kommt der pädagogischen Flexibilität ein enormer Stellenwert zu. In intergenerationalen Angeboten haben die teilnehmenden Generationen vielleicht bereits zu Beginn unterschiedliche Vorstellungen von der Veranstaltung oder unterschiedliche Erwartungen. In altersheterogenen Angeboten, in denen die Perspektivenvielfalt sichtbar gemacht werden soll, entstehen gerade durch die Erklärung solcher Unterschiede spannende Diskussionen, die so nicht vorhersehbar sind und denen ausreichend Raum gegeben werden sollte. Hier gilt es, flexibel auf die Interessen der Teilnehmenden zu reagieren, indem hier und da gemeinsam Alternativen und Kompromisse überlegt werden.

Eigene Ressourcen nutzen

Wenn man intergenerationelles Lernen didaktisch gestalten möchte, ist es hilfreich, sich zunächst die eigenen Ressourcen zu vergegenwärtigen. Ressourcen beziehen sich dabei auf ganz unterschiedliche Bereiche. Zunächst hilft es, sich auf die eigenen bisherigen Erfahrungen mit verschiedenen Generationen in und außerhalb der Bildungspraxis zu besinnen und diese zu reflektieren.

CHECKLISTE 5

Nutzen der eigenen Ressourcen



Reflektieren Sie Ihre eigenen Ressourcen im Hinblick auf intergenerationelle Veranstaltungen anhand der folgenden Leitfragen.

- Welche Erfahrungen habe ich bislang mit unterschiedlichen Generationen gemacht?

- Wie kann ich diese Erfahrungen in der Bildungspraxis nutzen?

- Welche der von mir bereits erprobten Methoden lassen sich dabei besonders gut verwenden?

- Welche Potenziale bietet meine Einrichtung für intergenerationelles Lernen?

- Welche Zielgruppen haben wir hauptsächlich?

- Sind schon altersheterogene Mischungen der Zielgruppe gegeben? Ja Nein
- Sind vielleicht in einigen Kursen eher ältere und in anderen eher jüngere Teilnehmende zu finden?

- Kann man diese Gruppen zusammenbringen? Ja Nein
- Haben meine Kollegen und Kolleginnen schon Erfahrungen mit altersheterogenen Gruppen gemacht? Ja Nein
- Wie sehen diese aus?

Gerade der kollegiale Austausch mit anderen Mitarbeitenden oder Kursleitenden der Einrichtung ist eine wichtige Ressource. Durch die Gespräche und den Austausch von Erfahrungen mit intergenerationellem Lernen erhält man emotionale und fachliche Unterstützung. Zudem führt ein fremder Blick bei der Gestaltung intergenerationellen Lernens zu Perspektivwechseln und Anregungen.

4.4.3 Intergenerationelles Lernen als Explizieren von Generationenperspektiven

Im Kontext der Diskussion um die Förderung des Dialogs der Generationen wird manchmal auch die kritische Frage gestellt, ob nicht schon jede Bildungsarbeit, in der Altersheterogenität weniger eine Besonderheit als vielmehr eine Alltagspraxis darstellt, intergenerationelles Lernen sei und daher die Debatte um die Förderung intergenerationaler Lernmöglichkeiten vielleicht auch am Ziel vorbei führe. Vor dem Hintergrund der dargelegten Systematisierungen und Beispiele ließe sich diese Frage nun wie folgt beantworten: In altersheterogenen Zusammensetzungen liegt ein großes Potenzial für ein Lernen zwischen Generationen, das allerdings, wenn es nicht didaktisch aufgegriffen wird, ein Potenzial bleibt. Generationen lernen dann eher neben- als miteinander.

Der Kern von intergenerationellen Angeboten oder des intergenerationellen Arbeitens in zufällig altersheterogenen Gruppen liegt in der Einführung einer expliziten Generationenperspektive. Es gilt, den Teilnehmenden ihre eigene genealogische, pädagogische oder historisch-soziologische Generationenidentität bewusst vor Augen zu führen, um darüber reflexive Lernprozesse anzuregen. Erst im Rahmen dieser didaktisch angeleiteten Bewusstwerdung wird ein Prozess des Voneinander-, Miteinander- oder Übereinander-Lernens zwischen den Teilnehmenden initiiert. Gleichwohl kann diese Herausforderung auf ganz unterschiedlichen Wegen angegangen werden. Es müssen nicht zusätzliche und neue Formen einer intergenerationellen Didaktik entwickelt werden. Vielmehr geht es auch darum, altbewährte Prinzipien eines teilnehmerorientierten und heterogenitätssensiblen didaktischen Handelns auf die intergenerationelle Zielgruppe zuzuspitzen. Dies muss nicht in jeder einzelnen Einheit einer Veranstaltung durchdekliniert werden, sondern vielmehr mit dem Thema der Veranstaltung reflexiv verwoben werden. Welche didaktischen Prinzipien sich dafür besonders gut eignen, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich erläutert.



Lektüretipp

- Eisentraut, R. (2007): Intergenerationelle Projekte. Motivationen und Wirkungen. Baden-Baden
- Schell-Kiehl, I. (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld

5. Befähigungen – Generationssensibles didaktisches Handeln

Die vorherigen Kapitel haben gezeigt, dass es in der Bildungsarbeit ein großes Potenzial an intergenerationellen Lernmöglichkeiten gibt, das sich entweder aus der Reflexion zufällig altersheterogener Veranstaltungen ergibt oder in expliziten intergenerationellen Angeboten angeregt wird. Das Potenzial besteht darin, dass in solchen Veranstaltungen eine Vielfalt an biografischen Hintergründen, generationsspezifischen Sichtweisen und Prägungen sowie individuellen Lerngewohnheiten und Präferenzen zusammenkommt. Daran kann durch generationssensibles didaktisches Handeln angeknüpft werden.

Die Anknüpfung an biografisch, generationsspezifisch und individuell geprägte Erfahrungen ist zunächst einmal eine Grundvoraussetzung für jegliche Lern- und Bildungsprozesse, die in der Gestaltung von Lernarrangements berücksichtigt werden sollten. Lernen basiert immer auf Anschlussmöglichkeiten (vgl. Scheunpflug 2001a, b, 2004). So unterscheiden sich intergenerationelle nicht von anderen Lernprozessen. Deren Besonderheit besteht vielmehr darin, die generationsspezifischen Prägungen bei der didaktischen Gestaltung zu betrachten und für die Strukturierung des Bildungsangebots zu nutzen. Das Potenzial generationsspezifischer Prägungen kann besonders dann produktiv entfaltet werden, wenn man sich gezielt solcher Hilfsmittel bedient, die die Reflexion und den Umgang mit Generationenprägungen in den Mittelpunkt rücken.

Diese Hilfsmittel werden in den folgenden Kapiteln genauer betrachtet. Der Begriff „Hilfsmittel“ deutet es bereits an: Es geht hier gerade nicht um eine neue intergenerationelle Form der Didaktik, sondern um altbewährte didaktische Prinzipien (vgl. z.B. Siebert 2004, 2012; Arnold/Schüssler 2003; Arnold u.a. 2011; Nuissl/Siebert 2013), die aus einer intergenerationellen Perspektive betrachtet werden. Die didaktischen Prinzipien sollen Orientierung in der Planung und Begleitung von intergenerationellen Bildungssituationen liefern und die Praxis der Gestaltung von Lernarrangements für verschiedene Generationen erleichtern. Sie zeigen auf, durch welche methodischen Hilfestellungen das intergenerationelle Potenzial entfaltet werden kann.

WISSENSWERT**Quelle der Ideen**

Die didaktischen Prinzipien intergenerationellen Lernens wurden im Rahmen des Praxis- und Forschungsprojekts „Generationen lernen gemeinsam“ herausgearbeitet. Im Rahmen dieses Projekts wurden didaktische Prinzipien und Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit vor allem von Eva-Maria Antz, Norbert Frieters-Reerman und Annette Scheunpflug entwickelt und auf intergenerationelle Lehr-/Lernsituationen zugespißt. Das folgende Kapitel sowie die Darstellung einiger Methoden basiert auf Überlegungen, die in Antz u.a. (2009) entfaltet wurden.

Im Folgenden geht es um die Darstellung der didaktischen Prinzipien für intergenerationelle Lernsituationen:

- Reflexion,
- Interaktion,
- Partizipation,
- Biografie einbeziehen und
- Sozialraum nutzen.

In den Unterkapiteln wird dabei je ein didaktisches Prinzip vorgestellt. Es steht dabei immer die Frage im Zentrum, wie intergenerationelle Lernprozesse ermöglicht werden und welche Arrangements dabei hilfreich sind. Diese Überlegungen eignen sich für altersheterogene Gruppen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, die zufällig zustande gekommen sind ebenso wie für intergenerationelle Angebote in familienorientierten, pädagogischen oder historisch-soziologischen Lernarrangements.

5.1 Reflexion – Differenzen produktiv an die Oberfläche holen

Für Bildung ist es unabdingbar, Differenzen zu erfahren. Das Erkennen eines Unterschieds zu unseren bisherigen Erfahrungen und Wissensbeständen ermöglicht die Auseinandersetzung mit etwas Neuem und ist damit eine Initialzündung für Lernprozesse. In einer sich wandelnden und immer weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft wachsen Möglichkeiten der Erfahrung

von Differenz. Gerade vor diesem Hintergrund erhält der Begriff der Differenz in der Erziehungswissenschaft eine immer stärkere Bedeutung (vgl. Lang-Wojtasik 2012) und wird in Konzepten wie der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1995) oder der „Pädagogik der Anerkennung“ (Hafenecker/Henkenborg/Scherr 2002) berücksichtigt. Es geht darum, differenzierte Perspektiven von Lernenden in ihren Entstehungszusammenhängen wahr- und ernstzunehmen, zu reflektieren und ihre gleiche Gültigkeit anzuerkennen.

Mit dem didaktischen Prinzip der Reflexion soll das Erfahren von Differenz gezielt fruchtbar gemacht werden, um intensive und vor allem reflexive Lernprozesse zwischen Teilnehmenden anzuregen und zu begleiten. Gerade bei Teilnehmenden verschiedener Generationen lassen sich vier Formen von Differenzen unterscheiden:

- historisch-soziologische Differenzen,
- familiär-genealogische Differenzen,
- Differenzen der Lebenserfahrungen und Lebenswelten,
- Differenzen im Lernen und Lernhabitus.

Ihr Potenzial für die Bildungsarbeit wird im Folgenden skizziert. Anschließend wird darauf eingegangen, wie diese methodisch arrangiert werden können.

Historisch-soziologische Differenzen

Angelehnt an den historisch-soziologischen Generationenbegriff enthalten Bildungssituationen mit verschiedenen Generationen entsprechende Differenzen. Die Teilnehmenden sind Angehörige verschiedener Generationenzusammenhänge (→ Kap. 4.1). Sie haben verschiedene politische und gesellschaftliche Ereignisse erlebt und ihre diesbezüglichen Erfahrungen sind in unterschiedlicher Form geprägt – auch beeinflusst durch das Milieu, die Geschlechtszugehörigkeit oder das Bildungsniveau.

Wenn man diese an die Oberfläche holen möchte, sollte man die Eingebundenheit in bestimmte kollektive Erfahrungsräume in den Mittelpunkt rücken: Es geht um die Frage, wie Menschen als Teil einer bestimmten sozialen Gruppe durch bestimmte Ereignisse geprägt worden sind und wie sie diese Erfahrungen verarbeitet haben. Diese Eingebundenheit entsteht jedoch nicht nur über die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe, sondern hängt auch von anderen soziodemografischen Faktoren ab.

BEISPIEL**Relativität von Generationszugehörigkeiten**

Die „68er-Generation“ ist ein prägnantes Beispiel für die Relativität von Generationszugehörigkeiten. Sie zeichnet sich aus durch die Altersgruppe sowie durch die Zugehörigkeit zu einem studentischen und politischen Milieu der 1960er Jahre, das vornehmlich in Städten lebte. Viele Menschen, die zwar in der gleichen Alterskohorte gelebt haben, aber beispielsweise in ländlichen Gegenden aufgewachsen sind, haben diese Bewegung eher von außen mitbekommen, als dass sie sich selber als „68er“ bezeichnen würden.

Ähnlich wie bei der Adressierung von Teilnehmenden in Ausschreibungen sollte man auch in der Praxis berücksichtigen, dass Begriffe wie die „68er“ oder die „Nachkriegsgeneration“ immer Zuschreibungen sind, die nicht zwangsläufig auf alle Menschen einer Alterskohorte zutreffen.

METHODE**Zum methodischen Umgang mit Generationszuschreibungen**

Mit Generationenzuschreibungen kann man in der pädagogischen Praxis auf zweierlei Weise umgehen. Welche der beiden Umgangsformen man wählt, kann je nach Situation und Gruppenprozess variieren. Entscheidend ist, dass man sich seines eigenen Umgangs mit solchen Zuschreibungen bewusst ist.

Zum einen können Zuschreibungen vermieden werden, indem man didaktisch eher offene Fragen nach dem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Generation stellt: „Wie würden Sie denn die Generation, zu der Sie sich zugehörig fühlen, beschreiben? Wodurch zeichnet sich diese aus?“

Zum anderen können Zuschreibungen gezielt spielerisch genutzt werden, indem man die Teilnehmenden provozierend als bestimmte Generation adressiert: „So, Sie sind also die 68er/die Nachkriegsgeneration/die Generation Praktikum/etc. Was heißt das denn eigentlich und wie sehen Sie das selbst?“

Ein weiterer entscheidender Punkt im Umgang mit historisch-soziologischen Differenzen besteht darin, dass der jeweilige Lerngegenstand aus generationenspezifischen Blickwinkeln betrachtet werden kann. Der Gegenstand bzw. das Thema wird durch die Vielfalt der Perspektiven historisiert;

er bekommt eine Geschichte. Dies wirkt sich vertiefend auf den Lernprozess aus. Darüber hinaus lernen die Teilnehmenden dabei mehr oder minder beiläufig die Bedeutung von Perspektiven für die Wahrnehmung der Welt.

Familiär-genealogische Differenzen

Im Sinne des genealogischen Generationenbegriffs bedeutet die Zugehörigkeit zu einer Generation, in eine Abfolge von Nachkommen eingebunden zu sein. Jeder Mensch ist gleichzeitig in der Rolle des Kindes oder Enkelkindes. Viele sind darüber hinaus auch gleichzeitig Mütter und Väter, Großmütter und Großväter. Diese jeweiligen Generationenrollen sind voneinander abgegrenzt, zeichnen sich aber häufig durch die Ambivalenz der Gleichzeitigkeit aus. So bleibt die 60-jährige Großmutter immer zugleich auch in der Rolle des Kindes, solange ihre Eltern am Leben sind.

An diese genealogisch-familiären Differenzen kann in zufällig altersheterogenen und geplant intergenerationellen Veranstaltungen angeknüpft werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Teilnehmenden zu reflektieren. Das Lernen über solche Differenzerfahrungen bedeutet zunächst, dass hier alltägliche und nicht immer reflektierte familiäre Rollen und Prägungen zum Gegenstand gemacht werden. Hinsichtlich eines Themas wird gemeinsam überlegt, welchen Unterschied es macht, wenn man es aus der Perspektive von Eltern, Großeltern, Kindern oder Enkelkindern betrachtet. Ebenso kann reflektiert werden, inwiefern die Sichtweise auf Themen davon geprägt ist, was man diesbezüglich von seinen Eltern, Großeltern oder Kindern gelernt hat.

Es geht darum, familiäre Rollen, Prägungen und Tradierungsprozesse, die im Alltag gelebt und erlebt werden, an die Oberfläche zu holen. Dabei gilt es auch, bereits im Vorfeld die damit verbundene potenzielle Ambivalenz solcher familiären Generationenbeziehungen zu berücksichtigen. Familiäre Generationenbeziehungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie häufig sowohl durch positive als auch durch negative Gefühle, Wertungen und Haltungen geprägt sind. Diesen Differenzen sollte pädagogisch sensibel begegnet werden. Dadurch können Teilnehmende eine neue Reflexionsperspektive gewinnen, die das Lernen am Gegenstand vertiefen kann.

Differenzen der Lebenserfahrung und Lebenswelten

Menschen unterschiedlicher Altersgruppen haben im Laufe ihres Lebens verschiedene Lebenserfahrungen gesammelt und bewegen sich in tendenziell unterschiedlichen Lebenswelten. Gerade im Zusammentreffen von Jugendlichen und älteren Menschen spielen solche Differenzen eine zentrale Rolle. Nicht selten wünschen sich Ältere, die Lebenswelt der jüngeren Generationen kennenzulernen und besser zu verstehen. Dieser Einblick ermöglicht ihnen mitunter einen direkten Anschluss an gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Umgekehrt wünschen sich Jugendliche gerade zu Beginn von intergenerationalen Kontakten eher selten einen Einblick in die Lebenswelt der Älteren. Erst durch das gemeinsame Arbeiten und das Hervortreten der Differenzen entwickelt sich ein Interesse an der Biografie der Älteren.

Lebenswelten und -erfahrungen in ihrer Differenz zu reflektieren bedeutet, Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten sichtbar und erfahrbar zu machen. Wichtig ist, danach zu fragen, in welchen Räumen sich die unterschiedlichen Teilnehmenden in ihrem Alltag bewegen und welche Erfahrungen sie dabei machen. Welche Rolle spielen bestimmte Orte in der Stadt? Welche Rolle spielen virtuelle Räume? Welche Bedeutungen haben globale Räume, die beispielsweise durch Fernreisen erkundet werden? All dies sind Fragen, über die Differenzen sichtbar werden können. Gerade in Veranstaltungen, die sich in ihrem Konzept auf den Sozialraum oder auf das Lernen von und über andere Lebenswelten konzentrieren, kann der Zugang und die Reflexion der Lebenswelt das zentrale Element für den Lernprozess zwischen den Generationen sein.

Differenzen im Lernen und Lernhabitus

Differenzen treten in intergenerationellen Veranstaltungen auch hinsichtlich der Frage auf, welche Lernvorstellungen und -gewohnheiten bei älteren wie jüngeren Teilnehmenden vorliegen. Die Erfahrung mit intergenerationellen Projekten zeigt, dass Ältere noch in hierarchisch strukturierten Lehrsituationen sozialisiert wurden: Ihre Schulerfahrungen sind eher von frontalem Unterricht mit einem größeren Respekt für die Lehrperson geprägt. Dementsprechend sind sie an die Vermittlung von Wissen, aber nicht an unterschiedliche Lernmethoden gewöhnt. Tendenziell zeigte sich

in den Projekten, dass die Älteren Schwierigkeiten damit hatten, sich auf Methoden einzulassen, die spielerischer und offener gestaltet sind. Jüngere haben durch ihre eigene Schulsozialisation, zu der inzwischen das Lernen in vielfältigeren methodischen Arrangements, wie Gruppen- und Projektarbeiten, gehören, einen offeneren Lernhabitus. Sie sind aufgrund ihres Alters in einer Lebenssituation, in der Lernen in institutionellen Settings, z.B. der Schule, ihren Alltag prägt. In der Bildungsarbeit mit altersheterogenen Gruppen kommt es gelegentlich zu Unsicherheiten im gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess, beispielsweise im Hinblick auf das Vorgehen in der Kleingruppenarbeit oder auch bei der Organisation selbstgesteuerter Arbeitsphasen. Solche Unsicherheiten und daraus resultierende konflikthafte Situationen entstehen in der Regel dann, wenn die Teilnehmenden jeweils unterschiedlich in ihrem Lernhabitus geprägt sind und diese Prägung auch in ihrer Erwartungshaltung gegenüber den anderen Generationen deutlich machen. Gerade deshalb bietet es sich an, die unterschiedlichen Prägungen des Lernens zu reflektieren und zum Gesprächsgegenstand zu machen.

So können beispielsweise Gespräche über „Schule früher und heute“ gezielt angeregt werden. Dadurch werden sich die Teilnehmenden ihrer unterschiedlichen Lernsozialisationen bewusst und können in gemeinsamen Lernprozessen auch verständnisvoll und wertschätzend miteinander umgehen.

Es gibt unterschiedliche methodische Wege, diese Differenzen in intergenerationellen und altersheterogenen Veranstaltungen erfahrbar zu machen. Im Folgenden werden verschiedene Formen des Umgangs mit Differenz unterschieden und ihre Vielfalt anhand methodischer Beispiele aufgezeigt.

5.1.1 Differenzen räumlich sichtbar machen – Soziografische Stellübungen

Differenzen können über soziografische Übungen, in denen sich die Teilnehmenden zu bestimmten Statements und Perspektiven im Raum positionieren, sichtbar gemacht werden (vgl. auch Scheunpflug/Schröck 2000). Solche Übungen bedürfen keiner intensiven Vorbereitung, erfordern aber Platz, damit Teilnehmende sich frei bewegen können. Ist der Seminarraum dafür nicht geeignet, kann man solche Stellübungen auch gut auf dem Flur, im Foyer oder auf sonstigen Freiflächen innerhalb einer Einrichtung durchführen.

Die oben skizzierten Differenzen können durch Stellübungen auf eine sehr eindrückliche und spielerische Weise thematisiert und reflektiert werden. Im Vorfeld sollte dabei überlegt werden, welche Differenz hinsichtlich des Themas für die Lerngruppe eine besondere Rolle spielen kann. Für historisch-soziologische Differenzen bietet es sich an, Generationenbezeichnungen für eine Stellübung zu nutzen (→ Kap. 4.1)

Stellübungen zu familiär-genealogischen Differenzen

Familiäre Generationenrollen und die Bedeutung von damit verbundenen Lernprozessen können beispielsweise durch folgende Stellübungen realisiert werden.

METHODE

Stellübung zur Bedeutung familiärer Generationenrollen

Zur Vorbereitung werden auf große Zettel die Worte „Kind“, „Eltern“, „Großeltern“ und „Enkelkind“ notiert. Diese Zettel werden dann im Raum – z.B. in den vier Ecken – verteilt. Im Anschluss sind mehrere Varianten der Positionierung denkbar, die auch miteinander kombiniert werden können.

Variante 1

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich in der Ecke zu positionieren, die die familiäre Rolle, die zurzeit am intensivsten wahrgenommen wird, repräsentiert. Nachdem sich die Teilnehmenden positioniert haben, können Fragen an einzelne Teilnehmende gerichtet werden, wie etwa „Was ist für Sie das Zentrale an dieser Rolle?“ oder „Was finden Sie besonders toll an der Rolle? Was ist vielleicht auch problematisch?“ Als Alternative zu dieser Fragerunde könnten die Teilnehmenden gebeten werden, sich kurz (etwa fünf Minuten) über diese Fragen mit denjenigen, die ihre Positionierung teilen, auszutauschen.

Variante 2

An die Teilnehmenden werden Zettel oder Kärtchen verteilt. Ihre Aufgabe ist es, sich zu überlegen, was sie in ihrem Familienleben jeweils von ihren Enkeln, Kindern, Eltern und Großeltern lernen bzw. gelernt haben und dies mit einem Schlagwort auf den Zettel zu schreiben. Im Anschluss daran legen die Teilnehmenden ihre Lernerfahrungskärtchen dann zu der entsprechenden Rolle in die Ecken. Wenn alle Karten verteilt sind, werden diese gemeinsam angeschaut und kommentiert. Ggf. werden Rückfragen gestellt. Diese Variante kann auch direkt auf das Thema der Veranstaltung ausgerichtet werden, indem danach gefragt wird, was die Teilnehmenden jeweils von Enkeln, Kindern, Eltern und Großeltern über den konkreten Lerngegenstand gelernt haben.

Stellübungen zu differenzierten Lebenswelten

Um methodisch herauszuarbeiten, ob die Teilnehmenden sich eher in ähnlichen oder eher in unterschiedlichen Lebenswelten befinden, können folgende methodische Anregungen hilfreich sein.

METHODE

Stellübung Lebenswelten

In der Vorbereitung werden Karten mit abstrakten Ortsbezeichnungen beschriftet.



Diese Karten werden im großen und leeren Raum verteilt. Die Teilnehmenden werden daraufhin gebeten, sich anhand folgender oder ähnlicher Leitfragen zu den Karten zu stellen:

- „Wo bin ich in der Freizeit am häufigsten?“
- „Wo gehe ich hin, wenn ich abends ausgehe?“
- „Wo bin ich vormittags meistens?“
- „Wo treffe ich Freunde und Bekannte?“
- „Was mache ich am Wochenende?“

Nach den jeweiligen Aufstellungen und den sich ergebenden Konstellationen können die Teilnehmenden entweder gebeten werden, ein kurzes Statement über diesen Ort abzugeben, oder die Gruppen werden aufgefordert, sich kurz über die Bedeutung des Ortes zu unterhalten.

Dieses Prinzip lässt sich auf die konkrete Lernsituation der Veranstaltung abstimmen.

Bei sozialraumorientierten Veranstaltungen können die Räume konkret benannt werden. Zudem können die Orte auch je nach Thema der Veranstaltung ausgewählt werden. Bei einem Sprachkurs bietet es sich beispielsweise an, Orte aus dem jeweiligen Herkunftsland der Teilnehmenden einzubeziehen.

Stellübungen zum Lernhabitus

Wenn die unterschiedlichen Lerngewohnheiten zu Unsicherheiten und Konflikten in Lernsituationen führen und diese von der pädagogischen Begleitung wahrgenommen werden, bietet es sich gegebenenfalls an, diese in einer kurzen Phase metaperspektivisch in den Blick zu nehmen.

METHODE

Stellübung Lernen

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich eine imaginäre Linie im Raum vorzustellen. Die Enden markieren dabei jeweils zwei entgegengesetzte Aussagen, die von der pädagogischen Leitung vorgelesen oder auf Zetteln visualisiert werden. Die Aufgabe der Teilnehmenden ist es dann, sich auf der Linie zwischen den beiden Polen zu positionieren. Dazu bieten sich folgende Aussagen an:

- „Lernen fällt mir leicht/ist anstrengend für mich.“
- „Zum Lernen brauche ich Ruhe/brauche ich Unterhaltungen.“
- „Beim Lernen habe ich es gerne/nicht gerne, wenn ich einen Vortrag höre.“
- „Ich arbeite gerne/nicht gerne in Gruppen.“

Mithilfe soziometrischer Stellübungen können Unterschiede und Gemeinsamkeiten spielerisch im Raum sichtbar gemacht werden. Sie können gut als Einstiegsübungen genutzt werden, um Teilnehmende auf den Tag oder die Arbeitseinheit einzustimmen oder dann, wenn das Thema in der Gruppe an die Oberfläche tritt. Die Dauer und Intensität der Übung lässt sich variieren:

- So kann man sie als eine kurze, etwa fünfminütige Stellübung inszenieren, ohne dass die Teilnehmenden miteinander diskutieren. Hier besteht das Ziel darin, kurz und prägnant ein Bild der Unterschiedlichkeit darzustellen.
- Man kann aber auch – durch moderierte Zwischenfragen und Gesprächsanregungen – die Ergebnisse der Stellübung intensiv mit den Teilnehmenden reflektieren, entweder im Plenum oder in Kleingruppenarbeit. Hierfür sollte man dann etwa eine halbe Stunde einplanen.

Die Inhalte der Übungen sollten auf die Zielgruppe und das Thema der Veranstaltung zugeschnitten sein. Zudem ist bei der Diskussion der Ergebnisse der Stellübungen neben der Reflexion der eigenen Generationenzugehörigkeit noch eine weitere Reflexionsperspektive einzubeziehen: Es bietet sich an, gemeinsam zu überlegen, wie die Generationenperspektive die Sicht auf den Gegenstand prägt und welche Formen der Differenzen angesprochen werden sollen.

Gleichwohl kann man auch flexibel, aus der Situation heraus, kurzfristige Stellübungen anregen. Diese Übungen lockern Arbeitseinheiten auf und werden von Teilnehmenden in der Regel als anregend empfunden. Ausprobieren und Variieren sind daher zwei wichtige Perspektiven im Umgang mit Stellübungen. Zudem sollte man sich immer bewusst sein, dass formulierte Aussagen oder auch die essayistischen Generationenbegriffe Zuschreibungen sind. Gerade bei den Generationenbegriffen zeigt die Erfahrung, dass schon während der Positionierung eine Diskussion über die Bedeutung der Zuschreibungen beginnt und die eigene Positionierung problematisiert wird. Dabei fällt die Zuordnung den etwas älteren Teilnehmenden wiederum tendenziell leichter als jungen Erwachsenen oder Jugendlichen. Auch auf solche Beobachtungen kann gezielt eingegangen werden: Schließlich ist die Zuordnung zur Frage „Was ist meine Generation?“ retrospektiv geprägt. Zudem gibt es heute für jüngere Menschen viel mehr potenzielle Prägungsmöglichkeiten, als es noch vor 50 Jahren der Fall war.

Diese Beispiele zeigen, dass verschiedene Teilnehmende über Stellübungen leicht miteinander ins Gespräch gebracht werden können (→ Kap. 5.1.1). Vor diesem Hintergrund eignen sich Stellübungen für das Anregen intergenerationeller Lernprozesse in altersheterogenen Gruppen oder genealogischen, pädagogischen, historisch-soziologischen Arrangements.

5.1.2 Differenzen symbolisieren – Generationsgegenstände

Eine weitere Möglichkeit, Differenzen zwischen den Teilnehmenden reflexiv sichtbar zu machen, besteht in der Nutzung von Gegenständen, die von Teilnehmenden mit ihrer Generationenzugehörigkeit verknüpft werden. Wie das arrangiert werden kann, zeigt folgendes Beispiel.

METHODE

Generationsgegenstände

Die Teilnehmenden werden in der Vorbereitung der Veranstaltung gebeten, einen Gegenstand mitzubringen, der symbolisch für ihre Generation steht. Die Aufgabenstellung lässt offen, aus welcher Lebensphase der Teilnehmenden dieser Gegenstand kommt. In der Veranstaltung verteilen die Teilnehmenden ihre mitgebrachten Gegenstände im Raum auf dem Boden. Nach einer kurzen Gelegenheit, die Gegenstände zu sichten, werden sie auf dem Boden in Clustern sortiert. Die Sortierung kann sowohl von der Leitung als auch gemeinsam mit allen vorgenommen werden. Entlang der Ordnung der Gegenstände werden auch die dazugehörigen Teilnehmenden in Kleingruppen geordnet. In diesen Kleingruppen tauschen sich die Teilnehmenden über die Symbole und deren Bedeutung für ihre Generation aus.

Anregungen für eine Vorstellung und Diskussion der Gegenstände können sein:

- „Ich habe gerade diesen Gegenstand mitgebracht, weil ...“
- „Ich verbinde damit persönlich ...“
- „Das steht für meine Generation, weil ...“

(vgl. Generationssymbole in Antz u.a 2009, S. 80).

Diese Methode ist ergebnisoffen hinsichtlich der mitgebrachten Gegenstände. Die Gegenstände halten eine große Bandbreite an Reflexionsmöglichkeiten bereit. Die Erfahrung aus verschiedenen Fortbildungen hat hier gezeigt, dass Teilnehmende neben Gegenständen wie Kleidungsstücken und Accessoires auch immer wieder Gegenstände aus dem Bereich Musik mitbringen. Dabei lassen sich historisch-soziologische Differenzlinien rekonstruieren. Im Bereich Musik kommt es beispielsweise vor, dass Teilnehmende z.B. ihre erste Schallplatte, Kassette, CD oder einen MP3-Player mitbringen. Daran lassen sich technologische und gesellschaftliche Entwicklungen dokumentieren, die gemeinsam diskutiert werden können.

Zudem kann anhand dieser Gegenstände der Blick auch auf unterschiedliche Lebenswelten gerichtet werden, indem danach gefragt wird, wer welche Medien heute noch nutzt. Manchmal bringen Teilnehmende auch ähnliche Gegenstände aus unterschiedlichen Zeiten mit. Daran können historisch-soziologisch die Veränderungen von Umgangsformen mit Gegenständen thematisiert werden.

BEISPIEL

So kann es vorkommen, dass Ausgaben der Jugendzeitschrift „Bravo“ aus verschiedenen Jahrzehnten mitgebracht werden. Daran lassen sich genealogische Differenzen reflektieren: Während die eine Teilnehmerin ihre „Bravo“ von 1969 vor ihren Eltern verstecken musste, war die „Bravo“ von 1991 ein akzeptiertes Medium für Heranwachsende.

Diese Übung eignet sich bei intergenerationellen Angeboten besonders gut als Einstieg. Allerdings müssen dann die Teilnehmenden im Vorfeld gebeten werden, solche Gegenstände mitzubringen. Bei altersheterogenen Veranstaltungen, die fortlaufend stattfinden, kann diese Übung als Hausaufgabe und damit wiederum als TagesEinstieg genutzt werden. Sie kann sowohl in genealogischen, pädagogischen als auch historisch-soziologischen Arrangements genutzt werden. Wenn dabei allerdings auch Kinder adressiert werden sollen, sollte man hier nicht von Gegenständen sprechen, die deren Generation prägen, sondern von Dingen, die ihnen und ihren Freunden in der Schule oder im Kindergarten sehr wichtig sind. Auch daran kann man die Generationenprägung in der Kindheit diskutieren.

Die hier skizzierten Differenzen bilden eine zentrale Grundlage für intergenerationelle Lernprozesse und sind mit den vier im Folgenden dargestellten didaktischen Prinzipien hinsichtlich der Interaktion, Partizipation und Biografie eng verwoben.

CHECKLISTE 6



Reflexion von Differenzen

Intergenerationelle Bildungsprozesse können über die didaktische Arbeit mit generationsspezifischen Differenzen ermöglicht werden. Stellen Sie sich vor diesem Hintergrund bei der Vorbereitung und Durchführung von intergenerationellen Lernarrangements folgende Fragen.

Im Vorfeld

Die potenziellen Differenzen zwischen Generationen im Hinblick auf die historisch-soziologische Zugehörigkeit, die familiäre Vernetzung, die Unterschiedlichkeit von Lebenswelten und von Lerngewohnheiten sollte man einmal im Hinblick auf die eigene Person reflektieren:

- „Zu welcher Generation gehöre ich?“

- „Welche Generationenrolle nehme ich in meiner Familie ein?“

- „In welchen Lebenswelten bewege ich mich?“

- „Was sind meine eigenen Lerngewohnheiten und Präferenzen?“

Diese Form der Selbstreflexion sensibilisiert für die möglichen Perspektiven der zukünftigen Teilnehmenden und erleichtert den Einsatz von und den Umgang mit Methoden.

In der Durchführung

Zu Beginn einer Veranstaltung sollte man die Teilnehmenden hinsichtlich folgender Fragen einschätzen, um darauf basierend den Einsatz und die Zuspitzung von Methoden vornehmen zu können.

- „Welche Generationen habe ich da potenziell vor mir?“

- „Welche Potenziale ergeben sich hinsichtlich der generationspezifischen Differenzen?“

- „Welche Konflikte können eventuell auch auftreten?“

- „Wie steht das Thema der Veranstaltungen mit den potenziellen Differenzen der Generationen in Verbindung?“

5.2 Interaktion – Generationen miteinander ins Gespräch bringen

Wenn verschiedene Generationen an einer Veranstaltung teilnehmen, bedeutet dies noch nicht, dass auch automatisch Lernprozesse zwischen diesen stattfinden. Oft lernen sie zunächst nebeneinander. Intergenerationelles Lernen entsteht erst dann, wenn die verschiedenen Generationen miteinander interagieren, sich austauschen und sich von den jeweils anderen Lernenden inspirieren und im Denken anregen lassen. Auch das unterscheidet intergenerationelles Lernen nicht von anderen intensiven Lernprozessen. Die Besonderheit der Intergenerationalität liegt allerdings darin, dass Generationen – zumindest potenziell – unterschiedliche Prägungen und Einstellungen haben und daher Differenzen an die Oberfläche treten können.

Zudem herrschen auch häufig Stereotype gegenüber anderen Generationen vor, zu denen man selbst vielleicht kaum eine Verbindung hat: Jüngere können sich nicht entscheiden, Ältere sind starrköpfig usw. Positiv gewendet kann man sagen, dass sich durch die Vielzahl an Prägungen, Werthaltungen und Sichtweisen, die mitunter auch generationenspezifisch geprägt sind, eine Perspektivvielfalt ergibt, die durch Interaktionsprozesse produktiv genutzt werden kann. Schließlich kann durch Interaktionsprozesse zwischen Generationen ein Perspektivwechsel angeregt werden. Die Teilnehmenden lernen, sich in die Sichtweisen anderer einzudenken, diese nachzuvollziehen und Dinge in einem anderen, neuen Licht zu betrachten. Dies betont auch eine Kursleiterin im Bereich des kreativen Gestaltens, die im Rahmen einer Studie zum Lehren in der Erwachsenenbildung (vgl. Franz 2013) befragt wurde. Perspektivwechsel bedeute, „ab und zu die Brille abzusetzen“, damit man wieder „scharf sehen“ könne. Es gehe schlichtweg darum, „anders auf die Welt zu gucken“.

Nicht in jeder Veranstaltung geschieht dieser Perspektivwechsel von allein. Gerade in altersheterogenen Gruppen ist die Situation zu Beginn oft von Vorurteilen und Fremdheitsgefühlen gegenüber den anderen bestimmt. Daher bedarf es eines pädagogisch gestalteten und begleiteten Lernumfelds, das Teilnehmende dabei unterstützt, sich mit Offenheit und Neugier auf Interaktionen mit anderen einzulassen.

5.2.1 Interaktionen anregen

Interaktionen in Lernsituationen anzuregen, stellt eine zentrale Aufgabe jedes Lehrenden dar. Zugleich ist dies immer wieder eine Herausforderung. Schließlich verfolgt die Interaktion mit und zwischen Teilnehmenden mehrere Ziele. Die Interaktion sollte:

- sich an einem Thema orientieren, das Teilnehmende zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregt.
- eine Annäherung zwischen den Teilnehmenden ermöglichen, um eine lernförderliche und offene Lernatmosphäre zu schaffen.
- die mit der Anregung zur Interaktion verbundene Ergebnisoffenheit aushalten. Impulse zu geben bedeutet, Perspektiven als Möglichkeitsraum aufzuzeigen. Gleichwohl bleibt unvorhersehbar, wie die Teilnehmenden auf diese Anregungen reagieren und die Interaktion gestalten.
- pädagogisch flexibel gehalten werden. Das bedeutet, dass Lehrende selbst in ihren eigenen Interaktionsmodi flexibel auf die Impulse der Teilnehmenden reagieren müssen.
- aus zwei unterschiedlichen Perspektiven reflektiert werden. Einerseits geht es darum, den Blick auf die Interaktion zwischen den Teilnehmenden zu richten. Andererseits sollte der Blick der Lehrenden aber auch stets selbstreflexiv auf die eigene Interaktion mit den Teilnehmenden gerichtet sein.

In altersheterogenen Veranstaltungen können, je nach Lernsituation, verschiedene Interaktionsformen zwischen Generationen angeregt werden, um die Teilnehmenden für ein Thema zu sensibilisieren oder um Assoziationen und Vorwissen zu aktivieren. Diese Interaktionen können in Plenumsarrangements oder Einstiegsphasen, aber ebenso in Reflexionsphasen stattfinden, in denen Teilnehmende ihre unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema einbringen können. Dabei ist auf folgende vier Aspekte zu achten:

- Teilnehmende können durch *Anregungen zur Strukturierung* der Interaktionen in ihrem Lernprozess unterstützt werden.
- Teilnehmende können durch *Gegenstände* zu Interaktionen angeregt werden.

- Während *Inputphasen* bei vermittlungsorientierten Vorträgen sind immer wieder gezielt Interaktionsphasen einzubauen.
- Es sind Phasen der *Partnerarbeit* einzuplanen, in denen Teilnehmende verschiedenen Alters intensiv miteinander interagieren können.

Diese drei Bereiche werden im Folgenden anhand von methodischen Beispielen dargestellt.

Anregungen zur Strukturierung

Gerade wenn Gruppen noch nicht miteinander vertraut sind, ist die Interaktion von Unsicherheiten geprägt. Der Satz „Jetzt unterhalten Sie sich mal in der Kleingruppe miteinander“ kann bei dem einen oder anderen Teilnehmenden zu Verunsicherung führen, während andere munter drauflosreden und die Diskussion dominieren. Gerade bei intergenerationellen bzw. altersheterogenen Formationen besteht die Gefahr, dass sich die jüngeren Teilnehmenden zurückhaltend verhalten (vgl. Franz/Scheunpflug 2009; Franz 2010). In solchen Phasen bedarf es daher vonseiten der Lehrenden einer klaren Struktur, die die Inhalte der Interaktion anregt, aber auch Interaktionsregeln beinhaltet. Teilnehmende begrüßen klare Strukturierungen; diese geben ihnen einen Halt, der es ihnen ermöglicht, sich einander sowie dem Thema anzunähern.

METHODE

Regeln und Leitfragen

Leitfragen und Regeln können in jeder Phase, in der sich Teilnehmende mit dem Nachbarn oder in einer Kleingruppe austauschen sollen, eingesetzt werden – entweder nach einem Input oder bei einem thematischen Einstieg. Dabei ist es wichtig, Teilnehmenden eine klare Struktur zu geben, die ihnen die Interaktion miteinander erleichtert.

Leitfragen

Leitfragen können differenziert werden in kognitiv-inhaltliche Aspekte, die entlang der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand strukturiert sind:

- „Was war der erhellende Aspekt?“
- „Was ist mir unklar?“

Zudem sollten die Leitfragen auch emotionale Aspekte berücksichtigen. Emotionen sind immer ein wichtiger bewertender Bestandteil von Lernprozessen. Daher ist es sinnvoll, diese auch in Leitfragen zu berücksichtigen mit Aussagen wie:

„An dem Thema begeistert mich ...“

„An dem Thema frustriert mich ...“

Regeln

Vereinbaren Sie zu Anfang Prämissen des Miteinanders, wie z.B. sich gegenseitig aussprechen zu lassen.

Lassen Sie in verschiedenen Phasen Aussagen in Bezug auf die Leitfragen formulieren. In einer ersten Runde kann jede Person einen Satz zur vorgegebenen Leitfrage formulieren. In der zweiten Runde sollte dann wiederum jede Person einen Satz formulieren, der Bezug auf die Äußerungen der anderen nimmt.

Machen Sie die Leitfragen und Regeln sichtbar. Hierzu können Sie Medien wie PowerPoint, die Metaplanwand oder Karten mit den Leitfragen verwenden.

Interaktionen durch Gegenstände anregen

Die Arbeit mit Gegenständen ermöglicht einen assoziativen und spielerischen Zugang zum jeweiligen Thema, kann damit nochmal andere Blickwinkel eröffnen und somit Perspektivwechsel anregen. Im Gegensatz zur Methode der Generationsgegenstände (→ Kap. 5.1.2) geht es bei dieser Methode weniger um typische Generationensymbole, sondern um thematisch passende Gegenstände.

METHODE

Einstieg mit Gegenständen (Bildern, Postkarten, Sprüchen)

In der Mitte des Raumes liegen ausgewählte Gegenstände verteilt. Das können Alltagsgegenstände wie Bilder, Fotos, Postkarten, Symbole sowie Karten mit Sprüchen oder Zitaten sein, die in Verbindung mit dem Thema stehen. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich einen Gegenstand auszusuchen, der für sie am besten zum Thema oder zur Fragestellung passt und

mit dem sie etwas assoziieren. Wenn alle Teilnehmenden sich einen Gegenstand genommen haben, erzählen sie nacheinander, warum sie sich dafür entschieden haben, was sie mit ihm verbinden und was er aus ihrer Sicht mit dem Thema zu tun hat. Zudem können die Teilnehmenden auch gebeten werden, zu erzählen, welche Bedeutung der Gegenstand für ihre Generation (historisch-soziologisch oder genealogisch) hat und was er aus ihrer Sicht für andere Generationen bedeutet.

Für die Durchführung der Methode ist die Größe der Gruppe unerheblich. Allerdings sollte bei einer größeren Gruppe der Austausch in Kleingruppen erfolgen.

Planen Sie – je nach gewünschter Intensität und Gruppengröße – für die Methode etwa 20 bis 40 Minuten ein (vgl. Antz u.a. 2009, S. 66).

Die Methode eignet sich für Einstiegssituationen, kann aber auch als Reflexionsmethode eingesetzt werden oder – unter Rückgriff auf historische Fotografien oder Karteikarten mit historischen Ereignissen oder Jahreszahlen – als Einstieg in biografische Lernprozesse. Durch die Verknüpfung von generationenspezifischen Perspektiven auf den Gegenstand kann ein intergenerationaler Austausch über die Erfahrung der Differenz spielerisch und assoziativ angeregt werden.

Interaktionen in Input-Phasen

Auch Vorträge müssen nicht zwangsläufig in ein Nebeneinanderlernen münden, bei dem Teilnehmende in eine passive Zuhörerrolle geraten. Es bietet sich an, Teilnehmenden auch in Phasen der Wissensvermittlung die Möglichkeit des aktiven Nachfragens zu geben. Dadurch wird im Idealfall aus einem Vortrag ein interaktives Gespräch, bei dem Lehrende die Inhalte strukturieren, aber auch die Anregungen und Fragen der Teilnehmenden mit in das Gespräch integrieren. Bei manchen Gruppen funktioniert dies selbstläufig, wenn zu Beginn dazu aufgefordert wurde, immer „dazwischenzufragen“. Andere Gruppen tun sich damit schwerer. Gerade bei altersheterogenen Gruppen kann es zudem so sein, dass ältere Teilnehmende dazu neigen, sehr aktiv zu interagieren, während jüngere sich eher zurückhalten. Um hier eine ausgewogene Interaktion zwischen den Generationen anzuregen, kann es hilfreich sein, in den Vortrag immer wieder kurze Murmelgruppenphasen einzubinden.

METHODE

Murmelgruppen

Bei Murmelgruppen erhalten die Teilnehmenden während eines Vortrags an bestimmten Stellen die Aufgabe, miteinander über einen bestimmten Aspekt des Gehörten murmelnd zu kommunizieren. Die Aufgabenstellung kann dabei unterschiedlich sein und je nach Ziel variiert werden. Sie sollte sich an im Raum gut sichtbaren Aufgaben orientieren:

- „Diskutieren Sie mit Ihrem Sitznachbarn den Aspekt ...“
- „Überlegen Sie sich mit Ihrem Sitznachbarn eine Frage, die Sie gerade beschäftigt.“

Die Murmelgruppen sollten mit Blick auf die Generationszugehörigkeit gemischt sein. Damit nicht zu viel Unruhe durch den Platzwechsel entsteht, sollte bereits zu Beginn der Veranstaltung eine intergenerationelle Sitzordnung angeregt werden.

Die Murmelgruppen sollten jeweils zwischen fünf und zehn Minuten für den Austausch untereinander bekommen. Durch diese Austauschphase reden die Teilnehmenden sich „warm“ und sind für eine Diskussion im Plenum gesprächsbereit.

Die Kursleitung kann im Plenum die Aufgabenstellung wieder aufgreifen und danach fragen, welche Aspekte intensiv diskutiert worden sind oder welche Fragen offen geblieben sind.

Wenn die Murmelgruppen öfter eingesetzt werden sollen, muss deren Diskussion auch nicht immer ins Plenum geholt werden. Das kann je nach Situation variiert werden.

Partnerarbeit

Durch Partnerarbeit erhalten Teilnehmende die Möglichkeit, sich intensiv mit Angehörigen anderer Generationen auszutauschen. Dies erleichtert die Annäherung zwischen den Teilnehmenden und erhöht die Wahrscheinlichkeit des Miteinander-, Voneinander- und Übereinander-Lernens. Paarsituationen können auf unterschiedlichen Wegen realisiert werden, wie die beiden folgenden Beispiele, das „Karussellgespräch“ und das „biografische Interview“, zeigen.

METHODE

Wechselnde Paarsituationen: Karussellgespräch

Das Karussellgespräch ermöglicht in kurzer Zeit einen intensiven Paardialog mit verschiedenen anderen Teilnehmenden zu spezifischen Fragestellungen. Die Methode basiert auf dem bewähr-

ten Prinzip des „Kugellagers“ und ist ein zeitlich begrenzter, mündlicher Informationsaustausch zu einem vorgegebenen Thema.

Die Lerngruppe wird dazu in eine Gruppe von jüngeren und älteren Teilnehmenden gleichmäßig aufgeteilt. Die erste Hälfte bildet einen Innenkreis, der nach außen blickt. Die zweite Hälfte einen Außenkreis, der nach innen blickt. Dadurch stehen oder sitzen sich jeweils Paare gegenüber.

Die Teilnehmenden bekommen eine Fragestellung oder ein Thema, über das sie sich mit ihrem Gegenüber austauschen. Zuerst berichten die Teilnehmenden im Innenkreis, und die im Außenkreis hören zu.

Nach zwei Minuten werden die Rollen getauscht, und die Teilnehmenden aus dem Außenkreis erzählen.

Nach dieser ersten Dialogrunde drehen sich Innen- und Außenkreis in entgegengesetzter Richtung weiter, so dass sich nun neue Paare gegenüber sitzen. Der Austauschprozess beginnt von Neuem. In den jeweiligen Austauschrunden können je nach Thema und Lerngruppe immer dieselben Fragen besprochen oder jeweils neue eingeführt werden. Für die Durchführung der Methode bedarf es einer geraden Anzahl Teilnehmender, um zwei gleich große Kreise bilden zu können (vgl. Antz u.a. 2009, S. 90).

Biografische Interviews hingegen sind eine intensive Form der Biografiearbeit (→ Kap. 5.4) im Paargespräch. Die Phase des Kennenlernens ist in der intergenerationellen Bildungsarbeit von besonderer Bedeutung und bedarf einer sensiblen Gestaltung. Interviews ermöglichen eine geschützte Auseinandersetzung mit einem Vertreter der jeweils anderen Generation, die zu einer Annäherung beitragen kann.

METHODE

Intensive Paarkonstellationen: Biografische Interviews

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich zu Paaren zusammenzufinden. Eine Person nimmt die Rolle des Interviewers ein und stellt der anderen Person Fragen. Wenn der Interviewte bei seiner Antwort von der Frage abweicht oder ins Stocken gerät, ist es die Aufgabe des Interviewers, zur Ursprungsfrage zurückzukehren und so den Interviewten dazu anzuregen, sich mit dieser Frage intensiv auseinanderzusetzen. So kann ein behutsames, immer tieferes Vordringen in die Biografie des Befragten erfolgen.

Die Frage könnte lauten:

- „Was haben Dich Deine Eltern über das Thema der Veranstaltung gelehrt?“
- „Welche Personen haben Deine Sichtweise auf das Thema geprägt?“
- „Wie stehen Deine gleichaltrigen Freunde zu dem Thema?“

Für die Interviews sollten mindestens 30 Minuten pro Interviewpartner eingeplant werden (vgl. Antz u.a. 2009, S. 59).

Die skizzierten methodischen Überlegungen können bei der Anregung von Interaktionen zwischen verschiedenen Generationen helfen. Dabei ist es grundsätzlich gleich, ob es sich um einen zufällig entstandenen, altersheterogenen Kurs handelt oder um explizite intergenerationelle Lernarrangements. In jedem Fall wird durch solche Interaktionsprozesse neben dem Miteinander-Lernen auch ein Übereinander-Lernen zwischen den Teilnehmenden angeregt, für das wiederum das biografisch orientierte didaktische Arbeiten hilfreiche Perspektiven eröffnet.

5.2.2 Gestaltung von intergenerationellen Gruppenarbeiten

Gerade Gruppenarbeitsphasen eignen sich besonders gut zur Gestaltung intensiver intergenerationeller Lernprozesse. Dabei werden Teilnehmende vor die Herausforderung gestellt, gemeinsam ein Thema zu bearbeiten, zu diskutieren und ihre Perspektiven einzubringen. Diese Herausforderungen werden aber in der Regel nur dann realisiert, wenn die Gruppen klare Arbeitsanregungen und insgesamt eine klare Strukturierung für die Zusammenarbeit durch Lehrende haben. Ein Auftrag im Sinne von „Diskutieren Sie das doch mal in der Kleingruppe“ reicht – gerade bei intergenerationellen Zusammensetzungen – nicht aus. Vielmehr geht es darum, zu erklären, warum eine Gruppenarbeitsphase pädagogisch sinnvoll erscheint. Eine mögliche Begründung ist hier die mehr- und generationenperspektivische Auseinandersetzung mit dem Thema. Das bedeutet, dass den Teilnehmenden der Hintergrund der didaktischen Entscheidung für Gruppenarbeit transparent gemacht werden sollte. Diese Transparenz kann zu einem intensiveren Arbeiten in Gruppen führen, da diese sich nicht in eine Selbstlernphase „abgeschoben“ fühlen, bei der die Leitung

„nichts machen“ muss, sondern vielmehr in ihrer Heterogenität wahrgenommen werden. In intergenerationellen bzw. altersheterogenen Zusammensetzungen von Veranstaltungen bieten sich drei unterschiedliche Möglichkeiten der Gruppenarbeit an, die je nach Ziel der Arbeitseinheit variiert werden können:

- die Kohortendiskussion,
- die intergenerationell gemischte Gruppenarbeit und
- das Gruppenpuzzle.

METHODE

Generationshomogene Gruppen: Kohortendiskussion

Bei der intergenerationellen Gruppenarbeit in Form einer Kohortendiskussion werden die Gruppen grob nach den anwesenden Altersgruppen („Kohorten“) gebildet. Diese Gruppen erhalten die Aufgabe, die Bedeutung zentraler Begriffe hinsichtlich ihrer biografischen und historisch-soziologischen Prägung, die im (weiteren) Kontext des Veranstaltungsthemas stehen, zu diskutieren und zu reflektieren. Durch die so angeregte Interaktion der Gruppen treten zeitgeschichtliche Perspektiven und Orientierungen an die Oberfläche.

Nach der etwa 40-minütigen Gruppenarbeitsphase stellen die Kohortengruppen den anderen Gruppen ihre schwerpunktmäßig diskutierten Aspekte vor. Dabei werden unterschiedliche Generationenperspektiven sichtbar, die durch die Lehrenden kommentiert, moderiert und mit historisch-soziologischen Perspektiven verknüpft werden sollten (vgl. Antz u.a. 2009, S. 92).

METHODE

Intergenerationell gemischte Gruppen

Bei dieser Methode werden Teilnehmende zu einer Gruppenarbeit zusammengebracht, die zu verschiedenen Generationen gehören. Der Phase der Gruppenzusammensetzung kommt damit eine besondere Bedeutung zu. Als Lehrender muss man diesen Prozess aktiv steuern, beispielsweise indem gesagt wird, dass sich jüngere, mittlere und ältere Teilnehmende gemeinsam in einer Gruppe einfinden sollten, oder etwas direkter, indem an die Teilnehmenden Kärtchen (farbig oder nummeriert) verteilt werden.

Nach der Phase der Zusammenstellung erhalten die Gruppen ihren Arbeitsauftrag zum Thema der Veranstaltung und zur Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Thema.

Zusätzlich zur „normalen“ Gruppenarbeit bekommen die Teilnehmenden neben dem inhaltlichen Arbeitsauftrag eine weitere Perspektive: Sie werden gebeten, den Inhalt durch ihre generationspezifische Brille zu betrachten und gemeinsam zu reflektieren, ob es Gemeinsamkeiten oder Unterschiede gibt.

Lassen Sie schließlich den Arbeitsprozess in ein Ergebnis münden, z.B. ein Plakat. Durch die gemeinsame Erstellung eines solchen Resultats müssen die Teilnehmenden verschiedener Generationen miteinander aushandeln, was sie dem Plenum präsentieren möchten.

Generationsgemischte Gruppenarbeitsphasen fördern den für intergenerationelles Lernen wichtigen Prozess des Miteinander-Lernens. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand können die Teilnehmenden ihre unterschiedlichen Perspektiven einbringen. Dabei wird eine intensive und mehrperspektivische Betrachtung des Gegenstands ermöglicht, während die Teilnehmenden zugleich die Möglichkeit haben, diese Vielfalt an Perspektiven anzuerkennen.

METHODE

Gruppenpuzzle

Das Gruppenpuzzle ist eine Methode, um Gruppenarbeiten miteinander zu verschränken. Im Falle von altersheterogenen und intergenerationellen Teilnehmergruppen können hier generationsübergreifende und generationshomogene Perspektiven miteinander verschränkt werden.

Dazu werden in einem ersten Schritt generationshomogene (Variante A) oder generationsheterogene (Variante B) Gruppen gebildet. Bei einer Anzahl von 20 Teilnehmenden werden so vier Gruppen mit je fünf Personen gebildet. Als hilfreich bei der Einteilung erweisen sich hier entweder farbige Karten (blau, gelb, rot, grün) oder Karten mit den Buchstaben A bis D.

In der ersten Phase sieht dann die Gruppenzusammensetzung wie folgt aus:

AAAAA

BBBBB

CCCCC

DDDDD

Die Aufgabe dieser „Stammgruppen“ kann unterschiedlich gestaltet sein:

Variante A

Lassen Sie, wie bei der Kohortendiskussion, die Begriffe gemeinsam aus der generationsspezifischen Sichtweise klären.

Variante B

Lassen Sie die generationsgemischten Gruppen an unterschiedlichen Texten zum Thema arbeiten und damit Experten für ihren Text werden.

Während die Gruppen an den Aufträgen arbeiten, werden nummerierte Kärtchen von 1 bis 5 an die fünf Teilnehmenden der einzelnen Gruppen verteilt, so dass sich für die zweite Phase eine Zusammensetzung von fünf Gruppen mit jeweils vier Teilnehmenden aus den vorherigen Gruppen A bis D ergibt (Gruppe 1–5: Teilnehmende ABCD). In dieser zweiten Phase werden die Ergebnisse aus der vorherigen Gruppenarbeit miteinander intergenerationell ausgetauscht.

Abschließend kann im Plenum ein Austausch über die Ergebnisse und den Prozess dieser Form der perspektivverschränkenden Gruppenarbeit erfolgen.

Für die beiden Arbeitsphasen in Gruppen sollten je nach Thema etwa 40 bis 50 Minuten eingeplant werden, für die Diskussion im Plenum etwa 30 Minuten.

All diese Formen der Gruppenarbeit ermöglichen – wenn sie klare Strukturierungen und Arbeitsaufträge bereitstellen – intensive intergenerationelle Lernprozesse, bei denen Teilnehmende sich intensiv mit dem Lerngegenstand und gleichzeitig ihrer Generationenzugehörigkeit beschäftigen. Sie lernen miteinander, indem sie sich eigenständig als Gruppe mit einem Thema auseinandersetzen und lernen übereinander, da sie sich innerhalb der Gruppenarbeit gegenseitig besser kennen- und einschätzen lernen.

Als Lehrender sollte man die eigenen Interaktionsanregungen sowie die Gespräche zwischen Teilnehmenden aufmerksam beobachten, um flexibel reagieren zu können. Zudem ist es bei den dargestellten methodischen Überlegungen wichtig, die Zeitstrukturen für die Interaktionsphasen im Blick zu haben. Das bedeutet auf der einen Seite, klare Zeitperspektiven vorzugeben und auch auf deren Einhaltung zu achten. Auf der anderen Seite muss die Lehrperson flexibel auf die Gruppenarbeitsprozesse eingehen. Ist eine Gruppenarbeitsphase gerade sehr intensiv, sollte diese nicht unterbrochen werden.

CHECKLISTE 7

Interaktionsorientierung

Interaktionen lassen sich auf verschiedene Art und Weise didaktisch arrangieren. Reflektieren Sie die folgenden Aspekte vor und während Ihrer Veranstaltung.

Reflexion im Vorfeld

- Welche Interaktionsformen möchte ich zum Thema der Veranstaltung zwischen Generationen anregen?

- Welche Methoden eignen sich dafür besonders gut?

- Wie will ich selbst mit den Teilnehmenden interagieren?

Beobachtungsperspektiven während der Veranstaltung

- Wie gestaltet sich die Interaktion zwischen den Teilnehmenden?

- Gibt es Schwierigkeiten oder konfliktthaltige Situationen? An welchen Stellen treten diese auf?

- Ist die Interaktion einseitig?

Flexible Reaktion während der Veranstaltung

- Wie kann ich bei Schwierigkeiten intervenieren? Lässt sich eine Metakommunikation mit Teilnehmenden führen? (Dabei kann folgende Frage helfen: „Ich habe beobachtet, dass es an dieser oder jener Stelle hakt. Wie kommt das?“)
-
-
- Wie kann ich bei einseitig verlaufender Kommunikation reagieren? Lässt sich eventuell eine Metakommunikation mit Verweis auf aufgestellte Gesprächsregeln führen?
-
-

5.3 Partizipation – gleichberechtigte Teilhabe an Lernprozessen ermöglichen

Für die Ermöglichung intergenerationeller Lernprozesse in altersheterogenen Teilnehmergruppen ist die Orientierung am Prinzip der Partizipation von entscheidender Bedeutung. Gerade bei altersheterogenen Zusammensetzungen treffen unterschiedliche Lern- und Lebenserfahrungen, Wissens- und Kompetenzbestände sowie unterschiedliche Rollenvorstellungen aufeinander. In unserer Forschung wurde deutlich, dass Teilnehmende sich unter intergenerationellem Lernen zunächst vorstellen, dass ältere Menschen aufgrund ihrer höheren Lebenserfahrung Wissen an die jüngeren vermitteln (vgl. Franz 2010; Franz/Scheunpflug 2009). Dieses Muster „Jung lernt von Alt“ findet sich zu Beginn von Veranstaltungen bei allen Altersgruppen und führt zunächst zu Hemmungen und zu tendenziell einseitigen Kommunikationsprozessen zwischen den Generationen.

Damit unter diesen Voraussetzungen ein gleichberechtigtes Miteinander-Lernen auf Augenhöhe ermöglicht werden kann, muss diese Anfangsorientierung didaktisch bearbeitet und zum Teil durchbrochen werden. Dies gelingt am wahrscheinlichsten durch eine klare didaktische Orientierung an der Partizipation der Teilnehmenden. Der gleichberechtigte Einbezug aller Teilnehmenden kann – je nach Rahmenbedingungen der Veranstal-

tung – ganz unterschiedlich umgesetzt werden. Es lassen sich zwei Bereiche unterscheiden, in denen didaktisch der Partizipation von Teilnehmenden Raum gegeben werden kann:

- Partizipation als Aushandlung von Themen und
- Partizipation während thematischer Lernprozesse.

5.3.1 Partizipation als Aushandlung von Themen und Inhalten

Partizipation kann sich zunächst in der Bestimmung von Themen und Inhalten zeigen. Dabei kann wiederum zwischen unterschiedlichen Freiheitsgraden unterschieden werden. Die größtmögliche Freiheit besteht beispielsweise dann, wenn eine Einrichtung beschließt, für ein intergenerationelles Angebot einen „Produktworkshop“ zu veranstalten. In diesem kommen potenzielle Teilnehmende als Vertreter der Generationen zusammen, um gemeinsam ein intergenerationelles Angebot zu entwickeln, das auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist und in dem das Gesamtthema der Veranstaltung festgelegt wird.

METHODE

Produktworkshop zur Veranstaltungsplanung

In einer Einrichtung soll intergenerationelles Lernen zum festen Bestandteil des Programms werden, da in den unterschiedlichen Veranstaltungen bereits eine größere Altersspannweite zu verzeichnen ist. Allerdings verteilt sich die Altersstruktur so, dass die Generationen in verschiedenen Veranstaltungen getrennt voneinander lernen. Auf Basis dieser Ausgangslage wird durch die pädagogischen Mitarbeitenden eine Ausschreibung angefertigt, in der interessierte Teilnehmende aller Generationen angesprochen werden.

An einem halbtägigen Termin sollen die Interessierten gemeinsam diskutieren, welche Themen für die Bearbeitung innerhalb eines intergenerationellen Angebots zentral wären. Diese Ausschreibung wird durch die Kursleitenden in den Kursen verteilt – damit wird für diese Veranstaltung geworben. Nachdem sich genügend Teilnehmende angemeldet haben, sollte diese Planungskonferenz den Interessierten die Möglichkeit geben, Themen, die sich aus ihrer Sicht für eine intergenerationelle Bearbeitung eignen, zur Diskussion zu stellen. Methodisch kann sich dies an einem „Open-Space-Verfahren“ orientieren.

Aber auch wenn die Themen einer Veranstaltung bereits festgelegt sind, kann Partizipation didaktisch ermöglicht werden. Man kann z.B. in der eigenen Planung der Arbeitseinheiten Leerstellen lassen, die gemeinsam mit den Teilnehmenden gefüllt werden. Dies kann direkt zu Beginn der Veranstaltung geschehen, indem Teilnehmende gefragt werden, wie sie die Leerstellen füllen möchten. Bei der Diskussion der Realisierungsmöglichkeiten sollte darauf geachtet werden, dass sich die Teilnehmenden einbringen können. Das kann beispielsweise geschehen, indem die Expertise einzelner Teilnehmender als Ressource genutzt wird und diese die Verantwortung für die Gestaltung der Arbeitseinheit übernehmen, oder indem die Zeit im Sinne eines „kleinen“ Open-Space-Verfahrens genutzt wird.

METHODE

Mini-Open-Space-Verfahren: Blümchenwiese

Die Teilnehmenden werden gebeten, Themen zu benennen, die sie innerhalb des Rahmenthemas der Veranstaltung beschäftigen und über die sie noch intensiver diskutieren möchten. Die Moderation sammelt diese Themen und fasst sie nach Bedarf zusammen.

Im Anschluss werden den Themen unterschiedliche Räume zugeordnet. Die Teilnehmenden können sich dann ihren Interessen entsprechend den Themen zuordnen und auch in ihrem eigenen Rhythmus zwischen den Gruppen wechseln.

In Anlehnung an die Methode „Open Space“ (vgl. Owen 2001) dürfen die Teilnehmenden zwischen Arbeitsgruppen wechseln (wie Schmetterlinge, die von Blüte zu Blüte flattern) oder bleiben und sich in ein Thema vertiefen (wie Hummeln, die sich in eine Blüte vertiefen) – so dass sie die Vielfalt der angebotenen Themen wie eine „Blümchenwiese“ nutzen.

Um trotz wechselnder Teilnehmender die Arbeitsfähigkeit der einzelnen Gruppen zu gewährleisten, bietet es sich an, dass in jeder Gruppe eine Person Verantwortung für die Kontinuität der Gruppenarbeit übernimmt. Ihre Aufgabe kann darin bestehen, wesentliche Ergebnisse festzuhalten, neue Teilnehmende in die Gruppenarbeit einzubeziehen und die Ergebnisse im Plenum vorzustellen.

Diese Methode eignet sich für eine Gruppengröße ab etwa zehn Personen und sollte mindestens 90 Minuten dauern. Es sollten genügend Räume da sein, die aber nicht zu weit auseinanderliegen dürfen, um ein Wechseln zwischen den Gruppen zu ermöglichen. Die Methode kann aber auch in einem Raum erfolgen, wenn er störungsfreie Kommunikation in verschiedenen Kleingruppen zulässt (vgl. Antz u.a. 2009, S. 60).

Insbesondere in Schulungen von Multiplikatoren oder Mitarbeiterfortbildungen, bei denen von umfangreichem Vorwissen ausgegangen werden kann, lässt sich Partizipation dadurch sicherstellen, dass der Expertise der Teilnehmenden hinreichend Zeit eingeräumt wird. So kann man als pädagogische Leitung den Teilnehmenden einen Zeitraum von etwa einer Viertelstunde pro Tag zur Verfügung stellen. In dieser Viertelstunde können Teilnehmende dann entweder bestimmte thematische Aspekte nochmals aufgreifen oder diese in eigene Einstiegs- oder Auflockerungsübungen einbinden.

Schließlich kann Partizipation auch angeregt werden durch Gruppenarbeiten (→ Kap. 5.2.2) sowie durch methodische Übungen, in denen Teilnehmende Aushandlungsprozesse miteinander gestalten müssen, wie die folgende Methode der Konsensübung zeigt. Sie ermöglicht einen ausgewogenen partizipativen Entscheidungs- und Einigungsprozess über Begriffe oder Fragen und bietet gerade in intergenerationellen Lernkontexten die Chance, dass alle Generationen zu Wort kommen und alle Perspektiven in den Konsens einfließen.

METHODE

Konsensübung

Die Konsensübung eignet sich besonders dafür, konträre Positionen und Sichtweisen zu bündeln und ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, das von allen Teilnehmenden generationsübergreifend mitgetragen wird. Der Konsens bietet in der Regel eine Grundlage für die weitere Arbeit.

1. Phase

Alle Teilnehmenden arbeiten zunächst alleine zu dem ausgewählten Begriff oder der Problemstellung und schreiben für sich eine Formulierung auf.

2. Phase

Wenn alle Teilnehmenden eine Formulierung gefunden haben, finden sich Paare zusammen und versuchen, aus ihren verschiedenen Erläuterungen eine gemeinsame zu entwickeln.

3. Phase

Jedes Paar sucht sich ein anderes Paar und der Einigungsprozess wiederholt sich in der Vierergruppe. War die Einigung erfolgreich, wird in einer Achtergruppe die Konsensfindung fortgesetzt. Nach diesem Prinzip werden die Gruppen immer größer zusammengeführt, bis ein gemeinsames Gruppenergebnis vorliegt.

Diese Methode kann sehr zeitaufwendig sein, sie sollte jedoch nicht länger als 60 bis 90 Minuten dauern. Der Prozess der Konsensfindung kann daher – gerade bei großen Gruppen – früher abgebrochen werden. In diesem Fall werden mehrere Gruppenergebnisse als Ergebnis festgehalten (vgl. Antz u.a. 2009, S. 97).

5.3.2 Partizipation methodisch während des Lernprozesses anregen

Partizipation kann zudem durch verschiedene methodische Übungen während des thematischen Lernprozesses initiiert werden, indem Lernarrangements so gestaltet werden, dass die Teilnehmenden an unterschiedlichen Stellen die Möglichkeit haben, sich und ihre Überlegungen einzubringen. Über bestimmte methodische Anregungen werden Teilnehmende also zur Partizipation zu aktiviert. Dies ist in der Praxis mit altersheterogenen Gruppen mitunter nicht einfach. Teilnehmende haben unterschiedliche Vorlieben bei und Vorstellungen von Lehr-/Lernprozessen, die zudem durch eine passive und konsumorientierte Haltung geprägt sein können. Um zur Partizipation anzuregen, bedarf es daher nicht nur einer methodischen Sensibilität, sondern auch einer didaktischen Transparenz. Es kann hilfreich sein, bei der Einführung in methodische Übungen darauf hinzuweisen, wie sich die Teilnehmenden einbringen können und – noch wichtiger – warum gerade diese Eigeninitiative für Lernprozesse wichtig ist. Das gilt für die Einleitung von Gruppenarbeitsphasen ebenso wie für methodische Übungen im Plenum. Das bedeutet, die Verantwortung im Lehr-/Lernprozess zu differenzieren: Während man selbst als Lehrender die Verantwortung für ein gutes didaktisch-inhaltliches Angebot hat und diese auch nicht an die Teilnehmenden abgeben kann, liegt es in der Verantwortung der Teilnehmenden, diese Angebote für ihren eigenen Lernprozess aktiv mitzugestalten.

Besonders hilfreich für diesen metakognitiven Lernprozess sind Übungen, in denen gemeinsam Aspekte, Kriterien oder Fragestellungen entlang eines Themas gesammelt und sortiert werden. Mit der Methode „Kriteriensammlung“ wird die gemeinsame Entwicklung von Kriterien, Aspekten oder Fragestellungen für die jeweiligen Themen angeregt. Bei der gemeinsamen Erarbeitung von Kriterien bieten sich verschiedene Methoden und Möglichkeiten an. Inhaltlich geht es jeweils darum, dass die Teilnehmenden

angeregt werden, zu einem Aspekt des jeweiligen Veranstaltungsthemas ihre eigenen Überlegungen einzubringen.

METHODE

Kriteriensammlungen

Je nach Ziel der jeweiligen Arbeitseinheit werden Kriterien für ein bestimmtes Thema, relevante Aspekte oder auch damit verbundene Fragehaltungen gesammelt, vernetzt und strukturiert. Dies kann jeweils in Einzel-, Untergruppen- oder Großgruppenarbeit erfolgen, indem:

- die Teilnehmenden angeregt werden, in Einzel- oder Gruppenarbeit ein *Mind-Map* zum Thema zu erstellen. Beim *Mind-Map* werden die zentralen Aspekte eines Themas grafisch miteinander verbunden, so dass die Verbindungslinien zwischen Unteraspekten klar zum Vorschein kommen.
- eine *Kartenabfrage* erfolgt, in der die Teilnehmenden im Plenum ihre Aspekte auf Karten aufschreiben und an eine Metaplanwand pinnen. In einem zweiten Arbeitsschritt sortieren Teilnehmende und Moderation die Ergebnisse und diskutieren die sichtbar werdende Struktur.
- ein *Brainstorming* angeregt wird, bei dem Teilnehmende im Plenum die Assoziationen, die ihnen spontan in den Kopf kommen, äußern. Diese können durch die Moderation an einem Flipchart gesammelt werden und im Anschluss an die Brainstorming-Phase zum Ausgangspunkt der Diskussion im Plenum genommen werden.

Bei all diesen methodischen Möglichkeiten sollte jeweils eine klare thematisch ausgerichtete Leitfrage im Mittelpunkt stehen, wie:

- „Was macht den thematischen Aspekt ... aus?“
- „Welche weiteren Aspekte sind damit verbunden?“

Es bietet sich zudem an, bei solchen Übungen eine zweite „Reflexionsbrille“ aufzusetzen. So könnte eine weitere Fragestellung lauten:

- „Können die gesammelten Aspekte in einen Zusammenhang mit verschiedenen Generationenperspektiven gebracht werden?“

Je nach Ziel und Gruppengröße sollte man für eine solche Übung zwischen 30 und 60 Minuten Zeit einplanen (vgl. auch Antz u.a. 2009, S. 98).

Darüber hinaus kann eine Orientierung an der Partizipation von Teilnehmenden auch bedeuten, Formen der Zusammenarbeit auszuhandeln. Das bedeutet, den weiteren methodischen Ablauf ggf. im Plenum zur Diskussion zu stellen. Dieses Vorgehen empfiehlt sich, wenn der Lehrperson im Lernprozess auffällt, dass die Planung der nächsten Lerneinheit nicht an die derzeitige Situation anschließt. In diesem Fall bietet es sich an, dies transparent zu machen und mit den Teilnehmenden gemeinsam zu überlegen, wie man den anstehenden Inhalt bearbeiten kann. Bei Fortbildungen für Zielgruppen, die selbst pädagogisch tätig sind, können Wissen und Erfahrung der Teilnehmenden dafür genutzt werden. Bei Gruppen ohne didaktische Erfahrung bietet es sich hingegen an, mehrere Möglichkeiten zur Wahl zu stellen. Den Teilnehmenden steht dann frei, eine bestimmte Art der Themenbearbeitung zu wählen.

Bei Veranstaltungen, die man zum ersten Mal durchführt, bietet es sich an, für verschiedene Arbeitseinheiten Alternativplanungen zu schreiben. Dadurch kann man dann in der jeweiligen Situation entscheiden, welche Alternative ausgewählt wird, oder man lässt die Teilnehmenden selbst wählen.

METHODE

Alternativplanungen

Wie eine solche Alternativplanung aussehen kann, wird im Folgenden am Beispielthema „Geschichte des eigenen Sozialraums“ dargestellt.

Alternative A: Gruppenarbeit

Die Teilnehmenden bekommen die Aufgabe, ihre Perspektiven auf die Geschichte des Sozialraums in generationshomogenen oder -heterogenen Gruppen zu reflektieren. Ziel der Arbeit ist es, das erfahrungsbasierte Wissen der Gruppe an die Oberfläche zu holen. Die Gruppen werden gebeten, ihre Ergebnisse auf einem Plakat darzustellen, welches im Anschluss im Rahmen einer Galerie mit den Ergebnissen anderer Gruppen in Beziehung gesetzt wird. Die Galerie bildet dann wiederum die Grundlage für eine Diskussion der Geschichte des Sozialraums im Plenum. Bei dieser Variante kommt Lehrenden die Rolle der Moderation zu. Im Vorfeld sollten dazu auf Karten zentrale Fragen und Aspekte im Hinblick auf den jeweiligen Sozialraum zusammengetragen werden, die dann in die Moderation eingebunden werden.

Alternative B: Vortrag zum Thema

Die Leitung bereitet einen Input (PowerPoint, Metaplan etc.) vor, in dem die wichtigsten geschichtlichen und sozialen Ereignisse schlaglichtartig präsentiert werden. In die Präsentation werden zudem Folien oder Karten mit Fragen und Reflexionsanregungen für die Teilnehmenden eingebunden, so dass der Input immer wieder in ein offenes Gespräch mündet, bei dem die Teilnehmenden ihr Erfahrungswissen einbringen können. Für diese Variante muss ein Vortrag vorbereitet werden, der aber auch als Moderationsstruktur für Variante A genutzt werden kann.

Alternative C: Stationenarbeit

Die Teilnehmenden setzen sich eigenständig in einer vorbereiteten Lernumgebung mit der Geschichte des Sozialraums auseinander. Die Lernumgebung besteht aus Tischgruppen, auf denen unterschiedliche Materialien bereitgestellt werden. Denkbar sind folgende Stationen:

- Eine Station mit historischen und aktuellen Fotografien, bei der Teilnehmende die Aufgabe haben, anhand dieses Materials die Geschichte des Sozialraums zu interpretieren.
- Eine Station mit Pressedokumenten aus dem Archiv, bei der Teilnehmende die Aufgabe haben, in die Rolle eines Journalisten oder Archivars zu schlüpfen und die Geschichte anhand der Pressedokumente zu rekonstruieren.
- Eine Station, bei der Teilnehmende angeregt werden, untereinander Zeitzeugeninterviews für den jeweiligen Lebenszeitraum zu führen und diese Ergebnisse zu dokumentieren.
- Eine Station, bei der Teilnehmende anhand von historischen und aktuellen Karten die geografische Entwicklung betrachten und mit sozialen Prozessen in Verbindung bringen und reflektieren sollen.

Die Teilnehmenden bewegen sich selbstständig nach eigenem Interesse an und zwischen den Stationen. Am Ende werden in einer gemeinsamen Runde im Plenum die Erfahrungen mit dieser Form des Arbeitens und die zentralen Erkenntnisse der Teilnehmenden diskutiert. Für diese Variante muss im Vorfeld viel Material vorbereitet werden. Zum einen muss ausreichend Arbeitsmaterial (Fotografien, Zeitungsartikel, Karten) beschafft werden, zum anderen sollten die Stationen mit klaren Arbeitsanregungen ausgestattet werden, die den Teilnehmenden den Zugang zum Material erleichtern.

Die Arbeit mit solchen Alternativplanungen führt zwar zunächst zu einem großen Aufwand in der Vorbereitung einer Veranstaltung. Letztlich lohnen sie sich aber, da sie die Flexibilität in der Durchführung der Veranstaltung deutlich erhöhen. Zudem wird den Teilnehmenden Wahlfreiheit in der Gestaltung des eigenen Lernens geboten.

Mit der Orientierung an Partizipation ist auch ein Aspekt verbunden, der außerhalb der konkreten Lehr-/Lernsituation liegt. Durch gemeinsames Arbeiten an Themen, in denen unterschiedliche Perspektiven ernst genommen und wertgeschätzt werden, erleben und erfahren sich Teilnehmende als selbstbestimmte und gleichberechtigte Mitglieder einer Gruppe. Die Erfahrung von aktiver Partizipation und der damit verbundenen Selbstwirksamkeit kann dazu führen, dass Teilnehmende diese Erfahrung auch auf gesellschaftliche Zusammenhänge übertragen. Auf diese Weise erfährt die viel geforderte Solidarität zwischen den Generationen eine Bestärkung. Damit kann didaktisch ein Beitrag zu einer Intensivierung des Kontakts zwischen den Generationen geleistet werden.

CHECKLISTE 8**Orientierung an Partizipation**

Der Einbezug der Teilnehmenden kann vor allem dann gelingen, wenn die Lehrperson ihr eigenes Handeln immer wieder selbstreflexiv beobachtet. Stellen Sie sich im Verlauf Ihrer Veranstaltung immer wieder folgende Fragen, um zu überprüfen, inwiefern die Teilnehmenden sich einbringen können.

- An welchen Stellen wollte ich die Teilnehmenden aktiv einbeziehen und wie ist mir das gelungen?

- An welchen Stellen im Seminarverlauf könnte ich die Teilnehmenden noch aktiver mit einbeziehen?

- Wo ist es vielleicht nicht sinnvoll, die Teilnehmenden einzubeziehen und warum?

5.4 Biografie – Lernprozesse mit Lebensgeschichten verknüpfen

Bei der Gestaltung von Lernarrangements ist die Orientierung an der Biografie von Teilnehmenden grundsätzlich von Bedeutung. Schließlich geschieht Lernen durch das Anknüpfen an bestehende biografische Lernerfahrungen, oder neurobiologisch ausgedrückt: an Netzwerkstrukturen im Gehirn (vgl. z.B. Scheunpflug 2001a). Zur Anregung intergenerationaler Lernprozesse ist das Anknüpfen an die Biografie der Teilnehmenden von besonderer Bedeutung. So kann gerade unter Rückgriff auf die unterschiedlichen Generationenbegriffe eine generationssensible didaktische Brille aufgesetzt werden, mit der das biografische Arbeiten gerahmt wird. Die Biografie wird dann im Lichte familiärer Rollenkonstellationen (genealogischer Generationenbegriff), aus der Perspektive biografisch wichtiger Lernpartner (pädagogischer Generationenbegriff) oder mit der „Brille“ einer kollektiven gesellschaftlichen Bezugsgruppe mit ähnlichen biografischen Prägungen (historisch-soziologischer Generationenbegriff) betrachtet.

Durch den Einbezug dieser generationsspezifischen Perspektiven auf die Biografie wird vor allem ein intensives Übereinander-Lernen zwischen Teilnehmenden initiiert. Im Rahmen dieses Prozesses kommt es dann wiederum zur Reflexion von Gemeinsamkeiten und Differenzen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die biografische Perspektive in didaktischen Arrangements querschnittartig zu anderen Überlegungen liegt und immer eine zentrale Rolle spielt. Daher soll an dieser Stelle das Augenmerk auf drei methodische Möglichkeiten gelenkt werden, mit deren Hilfe die unterschiedlichen Generationenbegriffe biografisch bearbeitet werden können:

- die Selbstreflexion von Prägungen,
- narratives biografisches Arbeiten und
- kreatives biografisches Arbeiten.

5.4.1 Prägungen selbst reflektieren

Die Reflexion der eigenen generationsspezifischen Prägung ist ein erster wichtiger Schritt, um einen Zugang zu intergenerationalen Lernprozessen

zu bekommen. Die Teilnehmenden können dabei angeregt werden, ihre Biografie unter generationsspezifischen Gesichtspunkten zu reflektieren, beispielsweise in Form eines Briefes. Das Verfassen von Briefen ermöglicht eine individuelle und sehr persönliche Reflexion von Lernerfahrungen und stellt eine bewährte Reflexionsmethode in Einzelarbeit dar, die sich auch für Abschlussreflexionen eignet. Um die Generationenperspektiven zu reflektieren, bietet sich allerdings folgende Variante an.

METHODE

Brief an die eigene/andere Generationen

Die Teilnehmenden werden gebeten, einen Brief über ihre Lernerfahrungen an jemanden (fiktiven) außerhalb der eigenen Lerngruppe zu schreiben. Diese Personen können z.B. Bezugspersonen aus der genealogischen Generationenperspektive (Großeltern, Eltern, Kinder, Enkel), aus einem pädagogischen Generationenverständnis (z.B. ehemalige Lehrkräfte oder Jugendgruppenleitungen) oder aus einem historisch-soziologischen Generationenverständnis (z.B. gleichaltrige Jugendfreunde) sein. Zur Unterstützung können sie Leitfragen und Anregungen erhalten, die helfen, ihren persönlichen Lernprozess zu reflektieren und/oder besondere Lernerfahrungen und persönliche Konsequenzen zu beschreiben.

Nach dem Verfassen des Briefes wird dieser in einen an sich selbst adressierten Umschlag gesteckt und den Lehrenden übergeben. Diese schicken die Briefe dann ca. einen Monat nach der Veranstaltung an die Teilnehmenden ab, um den Reflexionsprozess nach der Bildungsmaßnahme auf diese Weise zu vertiefen.

Für das Verfassen eines persönlichen Briefes sollte den Teilnehmenden mindestens 30 Minuten Zeit gelassen werden (vgl. auch Antz u.a. 2009, S. 61).

Die Auseinandersetzung mit einem fiktiven Anderen aus einer bestimmten Generation ermöglicht die Reflexion der eigenen biografisch geprägten Generationenzugehörigkeit. Diese Form der Selbstreflexion kann Teilnehmende für die Bedeutung der eigenen Prägung wie auch der anderer Teilnehmender sensibilisieren.

Eine weitere Reflexionsmethode ist die Zeitleiste. Mithilfe einer Zeitleiste, die auf den thematischen Fokus der Veranstaltung ausgerichtet ist, können generationsspezifische und vor allem historisch-soziologische Prä-

gungen individuell gut reflektiert werden. Gleichzeitig eignet sich diese Methode auch dafür, die individuellen Prägungen mit anderen Teilnehmenden zu diskutieren.

METHODE

Zeitleiste

Die Teilnehmenden werden in einem ersten Schritt angeregt, alleine zu überlegen, welche Bedeutung unterschiedliche Ereignisse für sie persönlich haben. An diese Phase der individuellen biografischen Reflexion anknüpfend, können die Teilnehmenden diese Bedeutung in gemischten Kleingruppen gemeinsam diskutieren.

Die hier vorgeschlagene Leiste bezieht sich primär auf politische Ereignisse. Dies ist jedoch nur eine Möglichkeit, eine Zeitleiste zu strukturieren. Je nach Thema der Veranstaltung können jeweils auch kulturelle, sportive, künstlerische oder regionale Ereignisse in den Mittelpunkt gerückt werden.

Lassen Sie auch ein paar Felder frei, in denen Teilnehmende die Möglichkeit haben, wichtige Ereignisse selbst einzutragen, die in der jeweiligen Auswahl der Leitung nicht enthalten sind.

Das Jahr	Das Ereignis	Bedeutung für mich
1939–1945	Zweiter Weltkrieg; Holocaust	
1949	Konrad Adenauer wird Bundeskanzler der BRD; Wilhelm Pieck wird Präsident der DDR	
1953	Aufstand vom 17. Juni in der DDR	
1955–1965	„Wirtschaftswunder“ in der BRD	
1957	Satellit „Sputnik“ im All	
1961	Mauerbau in Berlin	
1963	Kennedy besucht Berlin; Kennedy wird in Dallas ermordet	
1965–1975	Vietnamkrieg	
1968	Studentenproteste; Prager Frühling; Ermordung von M.L. King	
1969	Willy Brandt wird Bundeskanzler der BRD	

1969	erste Mondlandung; Woodstock-Festival	
1974	Helmut Schmidt wird Bundeskanzler	
1976	Erich Honecker wird Staatsoberhaupt der DDR	
1977	Anschläge der RAF, „Deutscher Herbst“	
1981	Demonstrationen gegen NATO-Doppelbeschluss	
1982	Helmut Kohl wird Bundeskanzler	
1985	Michail Sergejewitsch Gorbatschow beginnt mit „Perestroika“ und „Glasnost“	
1986	Reaktorkatastrophe in Tschernobyl	
1989	Fall der Mauer	
1990	Vereinigung von BRD und DDR	
1994	Völkermord in Ruanda; Nelson Mandela wird Präsident Südafrikas	
2001	Anschlag auf das World Trade Center in New York	
2002	Einführung des Euro	
2005	Angela Merkel wird Bundeskanzlerin	
2008	weltweite Finanzkrise; Barack Obama wird US-Präsident	
2011	Tsunami in ganz Japan und Reaktorunglück in Fukushima/Japan	
...		
...		
...		

Tabelle 3: Beispiel für eine Zeitleiste (in Anlehnung an Antz u.a. 2009, S. 132)

Nach der Erfahrung mit dem Einsatz solcher Zeitleisten in intergenerationellen Angeboten, Fortbildungen und Tagesveranstaltungen führt die Arbeit mit der Zeitleiste zu einem intensiven Austausch zwischen den Generationen. In der Regel müssen die Teilnehmenden in den Diskussionsgruppen mehrfach aufgefordert werden, ihre Gespräche abzubrechen, um

die Diskussion im Plenum weiterzuführen. Diese Methode eignet sich besonders gut, um historisch-soziologische Differenzen in den Mittelpunkt zu rücken. Gleichwohl können die Teilnehmenden in der Diskussion auch dazu angeregt werden, diese Perspektive mit der Lebenswelt, familiären Perspektiven auf die Ereignisse oder den dabei gemachten Lernerfahrungen zu verknüpfen.

5.4.2 Narratives biografisches Arbeiten

Biografien zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie auf Erzählungen und Geschichten basieren. Nicht umsonst wird von der eigenen *Lebensgeschichte* gesprochen. Wir konstruieren unsere Biografie in Form von Geschichten und geben damit manchmal zufälligen, sich aneinanderreihenden Lebensereignissen eine konsistente Struktur. Über diese narrative Strukturierung unseres Lebens gelingt es, retrospektiv einen Sinn zu generieren. So formuliert es auch Max Frisch in seinem Roman „Mein Name sei Gantenbein“ (1975), in dem die Konstruktion von Lebensgeschichten im Mittelpunkt steht: „Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält“.

In intergenerationellen Kontexten biografisch zu arbeiten, bedeutet gleichzeitig, die narrativen Konstruktionen von Lebensgeschichten aufzugreifen und generationspezifisch zuzuspitzen. Dies gelingt sehr gut in sogenannten „Erzählcafés“, in denen verschiedene Generationen Teile ihrer Geschichte und persönliche Erinnerungen erzählen. Das Erzählcafé ist eine dynamische und interaktive Form der Biografearbeit (→ Kap. 5.4).

METHODE

Erzählcafé

In Erzählcafés geht es um das Erzählen und Hören von Lebensgeschichten und die gemeinsame Reflexion dieser Erfahrungen vor einem thematischen Hintergrund. Als Möglichkeit der Begegnung zwischen unterschiedlichen Generationen bietet sich dabei die Chance, im gemeinsamen Gespräch genau die Fragen zu stellen, die die Einzelnen interessieren, und gleichzeitig eigene Erfahrungen einzubringen. Für das Erzählcafé und ähnliche narrativ-dialogische Verfahren sollten die Regeln des Austausches vorher festgelegt werden. Ein Erzählcafé kann in verschiedenen Varianten durchgeführt werden.

Variante 1

Eine Gruppe von eingeladenen Teilnehmenden oder eine Gruppe von eingeladenen externen Personen, wie zum Beispiel Zeitzeugen, berichtet über ein bestimmtes Thema. Der Rest der Gruppe hört zunächst zu und hat anschließend Gelegenheit, nachzufragen und bestimmte Punkte ausführlicher zu diskutieren.

Variante 2

Alle Teilnehmenden erzählen über ihre historisch bedingten Erlebnisse zu einem bestimmten Thema und diskutieren die verschiedenen Aspekte gemeinsam. Bei dieser Variante darf die Gruppe der Teilnehmenden nicht zu groß sein.

Es sollte ausreichend Zeit eingeplant werden, damit eine gute Gesprächsatmosphäre entsteht und das Erzählcafé nicht zu früh abgebrochen werden muss. Für das Erzählcafé sollte das Ambiente entsprechend vorbereitet und gestaltet werden bzw. es sollten ansprechende Lokalitäten aufgesucht werden. Die Aufgabe der Moderation besteht darin, auf die Einhaltung der vorab vereinbarten Kommunikationsregeln zu achten (vgl. Antz u.a. 2009, S. 69).

Erzählcafés sind in der Bildungsarbeit nichts Neues und bieten zentrale Anschlussmöglichkeiten für intergenerationelle Lernprozesse. Sie können entweder in einer der dargestellten Varianten im Kontext von kontinuierlichen Kursen integriert werden oder aber auch als eigene öffentliche Veranstaltung angeboten werden.

5.4.3 Kreatives biografisches Arbeiten

Die künstlerisch-kreative Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, mit einer bestimmten Lebenshaltung oder auch einem Lebensereignis gehört zu den biografisch orientierten Methoden, intergenerationelles Lernen anzuregen. Die Methode „Lebensbilder“ ermöglicht eine kreative Beschäftigung mit der eigenen Biografie. Dazu werden Collagen als persönliche Lebensbilder gestaltet. Lebensbilder sind ein Beispiel für eine Biografiearbeit, in deren Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte steht. Fotos und Bilder bieten viele Ansatzpunkte für ein kreatives Gestalten visualisierter Erinnerungen und Assoziationen. Dabei können Lebensbilder sowohl Erinnerungsbilder aus der Vergangenheit sein als auch Visionen zur Zukunft des eigenen Lebens.

METHODE

Lebensbilder

Die Teilnehmenden gestalten aus dem von der Leitung bereitgestellten Bildmaterial eine Collage ihres gesamten Lebens, ihrer Kindheit oder ihrer prägenden Jugendphase mit für sie wichtigen Ereignissen, Moden, Personen und Erlebnissen.

Im Anschluss an diese Einzelarbeitsphase sollte die Möglichkeit des Austausches zwischen den Teilnehmenden initiiert werden. Je nach Gruppengröße und zur Verfügung stehender Zeit kann dies als Galerie oder als Präsentation der Geschichten veranstaltet werden.

Für die Einzelarbeit sollten nicht weniger als 30 Minuten eingeplant werden, für den Austausch je nach Methode zwischen 20 und 40 Minuten (vgl. Antz u.a. 2009, S. 99).

Die kreativ-gestalterische Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie ermöglicht einen anderen Zugang zur Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und regt über die Methode zu einem Wechsel von Perspektiven an. Durch den Austausch über die verschieden gestalteten Lebensgeschichten und die damit sichtbaren, unterschiedlichen, kreativ-künstlerischen Perspektiven der Teilnehmenden ergibt sich zudem noch eine ästhetische Diskussionsdimension für die Reflexion von generationenspezifischen oder zwischenmenschlichen Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten.

Biografisches Arbeiten bedarf einer intensiven Vorbereitung und Sensibilität. Schließlich bergen Biografien von Personen gerade im Hinblick auf generationelle Beziehungen auch unliebsame oder schmerzliche Erinnerungen. Aber auch solche negativ besetzten biografischen Perspektiven können unter Umständen im Lernarrangement an die Oberfläche treten. Diese Möglichkeit sollte man in der Vorbereitung und Planung von biografieorientierten Methoden reflektieren. Je nachdem, wie man die einzelnen Teilnehmenden und die Interaktion der Gruppe einschätzt, kann die biografische Methode gewählt werden. Dabei gilt: Je mehr Struktur in Form von Ereignissen oder Leitfragen durch Lehrende vorgegeben ist, desto sicherer können sich die Teilnehmenden in dieser Struktur bewegen. Gleichwohl ist gerade die Arbeit mit tendenziell offenen biografischen Fragen häufig Auslöser für tiefgehende Selbstreflexions- und Lernprozesse, die aber auch die Gefahr des Aufbrechens negativer Gefühle bergen.

CHECKLISTE 9

**Orientierung an der Biografie**

Berücksichtigen Sie vor und während der Veranstaltung immer wieder die Möglichkeiten biografischen Arbeitens anhand der exemplarischen Leitfragen und Beobachtungsperspektiven.

Reflexion im Vorfeld

- Welche Themen eignen sich zur biografischen Bearbeitung?

- Welche Generationenbegriffe sollen den Blick auf die Biografie initiieren?

- Welche möglichen Gefahren sind mit der Thematisierung von biografischen Erfahrungen verbunden?

Während der Veranstaltung

- Beobachte und reflektiere ich die Situation hinreichend kritisch? Ja Nein
- Moderiere ich auf behutsame, klare und wertschätzende Weise? Ja Nein

5.5 Sozialraum – den Lebensraum als Ressource nutzen

In der pädagogischen Praxis gewinnen Konzepte wie Sozialraum- und Lebensweltorientierung an Bedeutung.

DEFINITION

Sozialraum

Unter „Sozialraum“ wird ein wechselseitiger Bezug zwischen einer räumlichen Beschaffenheit und sozialen Bedingungen verstanden: Der Raum prägt dabei das soziale Leben, da Lebensbedingungen mit der Qualität der Wohnsituationen, der Infrastruktur oder der Struktur von Bil-

dungs- und Freizeitangeboten in Verbindung stehen. Aber auch das Soziale prägt den Raum. Soziale Merkmale wie Altersstruktur, Einkommensverhältnisse oder Familienstrukturen wirken sich auf die Lebensqualität eines Raumes aus (vgl. Stange 2008, S. 553).

In der pädagogischen Praxis wird mit dem Konzept der Sozialraumorientierung die Berücksichtigung der räumlichen und sozialen Struktur in der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Riege/Schubert 2005; Urban/Weise 2006). Ein sozialraumorientiertes didaktisches Vorgehen eignet sich für intergenerationelle Bildungsangebote, mit denen verschiedene Generationen eines Sozialraums – eines Stadtteils, einer Gemeinde, einer Kommune etc. – angesprochen werden sollen. Der Sozialraum stellt eine Ressource dar, die sowohl *makro-* wie auch *mikrodidaktisch* genutzt werden kann.

5.5.1 Sozialraumorientierung als makrodidaktische Planungshilfe

Makrodidaktisch kann der lokale Sozialraum der ausrichtenden Einrichtung in den Planungsprozess intergenerationeller Angebote als wichtiger Hintergrund in mehrfacher Hinsicht genutzt werden:

- *Sozialraum als thematische Ressource*
In einem lokalen Sozialraum gibt es bestimmte Themen, die entweder aktuell diskutiert werden oder von historisch wichtiger Bedeutung für die Akteure des Raums sind. Diese Themen können im Vorfeld einer Veranstaltung aufgespürt werden und als Thema für das konkret geplante Bildungsangebot genutzt werden.
- *Sozialraum als infrastrukturelle Ressource*
Im Sozialraum finden sich zudem Institutionen und Akteure, die vielleicht schon mit mehreren Generationen arbeiten (z.B. Mehrgenerationenhäuser) oder die sich auf eine Generation spezialisiert haben (z.B. Seniorenheime, Kindergärten, Schulen). In beiden Fällen gilt es zu überlegen, ob eine Kooperation mit diesen Einrichtungen im Hinblick auf das eigene Angebot sinnvoll sein kann – sei es zur gemeinsamen Planung und Nutzung von Kompetenzen oder zur Gewinnung von Teilnehmendengruppen.

- *Sozialraum als örtliche Ressource*

Wenn der Begriff „Raum“ wörtlich genommen wird, wird deutlich, dass sich hier mögliche Lernorte in einer geografischen Struktur verbergen. So können bestimmte Lernorte im Vorfeld identifiziert werden, die entweder für eine einzelne Generation von Bedeutung sind oder die schon als Treffpunkt verschiedener Generationen fungierten. Diese Orte lassen sich möglicherweise für Exkursionen mit der intergenerationalen Lerngruppe nutzen.

5.5.2 Sozialraumorientierung als mikrodidaktische Praxis

Mikrodidaktisch kann der Sozialraum ebenfalls als Ressource genutzt werden. Dabei kann entweder der Sozialraum in den Mittelpunkt der methodisch-didaktischen Gestaltung gerückt werden oder das methodische Arbeiten kann durch eine zusätzliche sozialraumorientierte Perspektive angereichert werden. Eine Möglichkeit, den Sozialraum zu fokussieren und mit den Teilnehmenden gemeinsam zu erkunden, ist eine Sozialraumanalyse. Diese Methode ermöglicht es, den Sozialraum und die Lebenswelt der Lernenden einzubeziehen und damit zum Lernort zu machen. Er wird unter generationenbezogenen sowie unter lern- und bildungsrelevanten Aspekten erkundet. Dadurch werden auch ungewohnte und versteckte Lernorte entdeckt und in den Bildungsprozess integriert.

METHODE

Sozialraumanalyse

Die Analyse gliedert sich in drei Schritte: Beobachtung, Recherche und Ergebnisdarstellung.

Sozialraumbearbeitung

Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, ihren eigenen Sozialraum genauer in den Blick zu nehmen. Dazu werden ihnen verschiedene Leitfragen an die Hand gegeben (→ nachfolgende Leitfragenliste).

Reflexion und Recherche

Die Teilnehmenden reflektieren diese Fragen und tragen ihre bereits vorhandenen Erfahrungen und Wissensbestände zusammen. Diese ersten Ergebnisse können durch gezielte Recherche konkretisiert werden. Die Teilnehmenden können sich z.B. mit Kollegen oder mit lokal engagier-

ten Akteuren unterhalten und so Informationen sammeln. Sie können aber auch Exkursionen zu einigen ortsansässigen Einrichtungen durchführen.

Ergebnisdarstellung

Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse spielt in einer Bildungsveranstaltung eine wichtige Rolle. Durch das gemeinsame Arbeiten an den Ergebnissen in Form von Stadtplänen, Landkarten, Mind-Maps, Tabellen, Soziogrammen, Schaubildern oder Collagen können die Ergebnisse strukturiert und reflektiert werden.

Empfohlen wird das Arbeiten mit etwa zehn Personen; bei einer größeren Gruppe kann diese auch aufgeteilt werden.

Die Zeitdauer für Sozialraumanalysen ist von der Vorgehensweise und -intensität der Teilnehmenden abhängig; die Darstellung und gemeinsame Arbeit mit der Lerngruppe dauert etwa 60 Minuten (vgl. Antz u.a. 2009, S. 119).

Um eine Sozialraumanalyse strukturiert durchzuführen, bedarf es Leitfragen, anhand derer die Teilnehmenden ihre Suchbewegungen im Sozialraum fokussieren. Wenn der Kontakt zwischen Generationen selbst zum Thema gemacht werden soll, bieten sich folgende Leitfragen an.

METHODE

Leitfragen

Erstellen Sie eine auf das Thema zugeschnittene Liste von Leitfragen zu Orten, Akteuren, Problemen und Potenzialen der Generationenbeziehungen. Dabei können Sie auf folgenden Katalog beispielhafter Fragen zurückgreifen:

Fragen zum Thema „Treffpunkte“

- „Welche Altersgruppen leben wo oder wo halten sie sich auf?“
- „Wo sind Kinderspielplätze, Jugendtreffs, Schülertreffpunkte, Familienräume, Seniorentreffpunkte?“
- „Wo sind Begegnungsorte verschiedener Generationen?“
- „Wo begegnen sich die Generationen eher nicht?“
- „Welche neuen intergenerationellen Begegnungsorte wären denkbar?“
- „Was sind die lokalen Themen und Probleme der einzelnen Generationen?“
- „Wie lauten mögliche generationsverbindende Themen und Probleme?“

- „Welche generationsspezifischen Konflikte und Probleme gibt es?“
- „Welche intergenerationellen Konflikte und Probleme gibt es?“
- „Wie ist das Verhältnis der Generationen zu beschreiben?“
- „Wie gestaltet sich der demografische Wandel?“
- „Wie verändert er das Zusammenleben der Generationen?“
- „Welche politischen Stellungnahmen, Aktionspläne, Leitbilder und Konzepte in Bezug auf generationsübergreifende Ansätze gibt es in der Kommune, von den Parteien und von Nichtregierungsorganisationen?“
- „Welche generationsübergreifenden Lernorte, Initiativen, Projekte und Aktivitäten gibt es bereits?“
- „Gibt es Mehrgenerationenhäuser?“
- „Welche möglichen Kooperationspartner gibt es für unsere Einrichtung?“

(vgl. Antz u.a. 2009; S. 121)

Der Sozialraum kann auch – ähnlich wie die „Generationenbrille“ – immer wieder bei unterschiedlichen Arbeitseinheiten eingesetzt werden, indem er an passender Stelle reflektiert wird. So kann beispielsweise ein Erzählcafé sehr gut neben der generationsspezifischen Perspektive auch durch einen sozialräumlichen Blick angereichert werden. Zeitleisten können auf die Entwicklungen des Raums zugeschnitten werden; und in Gruppenarbeitsphasen kann das Thema auch aus der Perspektive des Raums betrachtet werden.

Durch die Einbindung von Orten, Initiativen und Akteuren kann in sozialraumorientierten intergenerationellen Veranstaltungen ein Brückenschlag zwischen institutionalisierter Erwachsenenbildung und zivilgesellschaftlichem bzw. bürgerschaftlichem Engagement gesehen werden (vgl. Voegen 2006). So bietet ein intergenerationelles Projekt für die Teilnehmenden mitunter die Möglichkeit, gemeinsame Interessen zu erkennen. Gegebenenfalls entsteht daraus wiederum ein gemeinsames Engagement der Generationen für den Sozialraum.

CHECKLISTE 10

Sozialraumorientierung



Überlegen Sie, ob der Bezug zum lokalen Sozialraum für Ihre Veranstaltungen bereichernd sein könnte. Wenn dies der Fall ist, reflektieren Sie anhand der folgenden Leitfragen, wie Sie den Raum thematisch, zielgruppenspezifisch und institutionell nutzen können.

Thematisch nutzen

Überlegen Sie sich im Vorfeld, ob und wie man einen thematischen Bezug zum Sozialraum herstellen kann.

- Welche Themen werden im Sozialraum öffentlich diskutiert?

- Wie ist mein Veranstaltungsthema im regionalen Raum verortet?

- Welche Bezüge möchte und kann ich zum Sozialraum herstellen?

Zielgruppenspezifisch nutzen

Reflektieren Sie, wie das Verhältnis der Zielgruppe zum Sozialraum gestaltet ist.

- Welchen Bezug hat die Zielgruppe möglicherweise zum eigenen Sozialraum?

- Könnten dabei potenzielle Lebensweltdifferenzen eine Rolle spielen?

- Wie möchte ich die Perspektive auf den Sozialraum seitens der Teilnehmenden in der Veranstaltung nutzen?

Institutionell nutzen

Überlegen Sie, ob Sie mit anderen Akteuren, Initiativen und Institutionen in einem Netzwerk zusammenarbeiten möchten.

- Welche Akteure können vielleicht als regionale Experten zum Thema eingeladen werden?

- Welche Institutionen oder Initiativen bieten sich für Exkursionen im Sozialraum an?

6. Ausblick

Vor dem Hintergrund der demografischen und sozialen Entwicklungen wird die gesellschaftliche Bedeutung intergenerationaler Bildungsperspektiven zukünftig stark zunehmen. Der heute vielfach eingeforderte Austausch der Generationen wird in Zukunft am Arbeitsplatz, im Ehrenamt, in der Zivilgesellschaft, der Beratung und der Familie eine wichtigere Rolle als bisher spielen. Im Zuge dessen wird jedoch auch der Bedarf an pädagogischer Begleitung intergenerationaler Prozesse zunehmen.

Die bisherigen Erfahrungen mit Mehrgenerationenhäusern und intergenerationalen Wohnprojekten zeigen beispielsweise, dass zwischen verschiedenen Generationen allein aufgrund der räumlichen Nähe keine stabilen, wechselseitigen Beziehungen entstehen. Vielmehr ist hier eine generationensensible, pädagogische Beratung und Begleitung gefragt, um Annäherungen zwischen Generationen zu ermöglichen und Konflikte zu bearbeiten. Diese führen, wenn sie unbeachtet und implizit bleiben, zum Scheitern von Wohnprojekten.

Auch im Feld der Sozialarbeit kann die Reflexion der Bedeutung von Intergenerationalität eine zukunftsweisende Perspektive sein. In systemischen Konzepten der Sozialarbeit, in denen u.a. die Beziehung zwischen verschiedenen Generationen innerhalb der Familie betrachtet werden, wird sie zwar berücksichtigt. Noch aber wird sie nicht in generationensensibles pädagogisches Handeln umgesetzt.

Im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung wird das Lernen verschiedener Generationen zukünftig auch eine größere Rolle spielen. Im Kontext demografischer Wandlungsprozesse und der damit einhergehenden Veränderung der Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung kommt der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung Älterer eine wichtige Bedeutung zu. Ein wichtiger Schlüssel dazu können explizite Angebote intergenerationalen Lernens sein. Schließlich zeigen Studien zum Weiterbildungsverhalten von Älteren (vgl. Tippelt u.a. 2009), dass sich Ältere von Weiterbildung auch den Austausch mit Jüngeren wünschen. Auch dieser Bereich wird daher von generationensensiblen didaktischen Perspektiven profitieren.

Konzeptionell besteht daher in diesem Kontext noch großer Entwicklungs- und Forschungsbedarf. Abschließend soll der Blick auf zwei Bereiche der intergenerationellen Bildungsarbeit gelenkt werden, die einer Weiterentwicklung bedürfen:

- die allgemeine Didaktik und
- die Vernetzungs- und Angebotsstrukturen der Bildungsarbeit.

Allgemeindidaktische Perspektiven

Intergenerationalität ist auch bedeutsam für die Vernetzung von segregierten Bildungsbereichen, wie die Jugend-, Erwachsenen- und Seniorenbildung. Durch die Veränderung von Altersstrukturen werden sich diese Bereiche hinsichtlich ihrer Teilnehmerstrukturen deutlich verändern. Das erfordert eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Merkmalen der Zielgruppen und einer adäquaten allgemeinen Didaktik. Was sind also die Merkmale der Zielgruppen in einer von Heterogenität geprägten Bevölkerungs- und Teilnehmerstruktur?

Zur Altersheterogenität kommen beispielsweise unterschiedliche Geschlechts- oder Kulturzugehörigkeiten hinzu. Hier wird es erforderlich sein, Konzepte von Intergenerationalität – ebenso wie von Interkulturalität (vgl. Gregarek 2007) und Milieuperspektiven – im Rahmen einer allgemeinen außerschulischen Didaktik aufzugreifen. Dazu ist zunächst die Lehr-/Lernforschung für die Generierung von empirischen Erkenntnissen im Bereich heterogenitätssensibler Didaktikkonzepte gefragt. Aufbauend auf deren Erkenntnissen und den Erfahrungen des Praxisfeldes gilt es dann, allgemeindidaktische Perspektiven zu entwickeln, in denen Intergenerationalität, Interkulturalität und Milieuspezifität als zentrale Bestandteile mitgedacht werden. Intergenerationelle Lernprozesse, wie sie in diesem Band thematisiert worden sind, bedürfen keiner „neuen“ Didaktik, sondern stellen eine integrative Perspektive einer allgemeinen Didaktik dar.

Vernetzungs- und Angebotsstrukturen der Bildungsarbeit

Eine zweite wichtige Veränderung, die sich bereits jetzt in der Bildungslandschaft andeutet, betrifft die Angebotsstruktur. Aufgrund der veränderten Altersstruktur wird sich auch die Infrastruktur der außerschulischen

Bildungsarbeit verändern. So fehlt in ehrenamtlich organisierten Bildungsverbänden der Nachwuchs. Ebenso ist eine Ausdünnung der personellen und finanziellen Infrastruktur der Jugendbildung zu erwarten. Bildungsanbieter sind hier zunehmend auf funktionierende regionale Vernetzungen und Kooperationen zwischen Anbietern, die auf spezifische Lebensphasen ausgerichtet sind, wie Kindertagesstätten, Schulen oder Einrichtungen der Jugend-, Erwachsenen- und Seniorenbildung, angewiesen. Zukunftsträchtig sind dabei regionale Vernetzungen. Die dabei entstehenden Bildungslandschaften konstituieren einen Raum, in dem Generationen gemeinsam lernen können.

Die didaktische Bearbeitung von Intergenerationalität, wie sie in diesem Band entfaltet wurde, stellt in diesem Kontext einen kleinen Schritt zur Sensibilisierung für solche zukunftsfähigen Perspektiven in der Erwachsenenbildung dar. Es sollte deutlich gemacht werden, dass es gerade nicht um die Entwicklung einer gänzlich neuen Didaktik – oder eines auf die Bildungspraxis aufgesetzten Modells – gehen soll, sondern vielmehr um die spielerische und reflektierte Integration intergenerationeller Perspektiven in die vielleicht schon bestehende Bildungsarbeit. Denn die Erfahrungen aus der Bildungspraxis zeigen, dass dort, wo intergenerationelle Bildungsprozesse angeregt werden, Teilnehmende wie Lehrende in jedem Fall eine Bereicherung erfahren.

Literatur

- Amrhein, V. (2004): Die Rolle der Großeltern im Familienverband – und ihre Alternativen. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). URL: <https://www.familienhandbuch.de/elternschaft/groselternschaft/die-rolle-der-groseltern-im-familienverband-und-ihre-alternativen>
- Amrhein, V./Schüler, B. (2005): Dialog der Generationen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Bd. 8, S. 9–17
- Aner, K./Karl, F./Rosenmayr, L. (Hg.) (2007): Die neuen Alten – Retter des Sozialen? Wiesbaden
- Antz, E.-M./Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld
- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. überarb. Aufl. Berlin
- Arnold, R./Schüssler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler
- Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2006): Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld
- Bertram, H. (2000): Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 97–121
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2006): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2007): Zivilgesellschaft stärken – Engagement fördern. Generationsübergreifende Freiwilligendienste. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2010a): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland: Altersbilder in der Gesellschaft. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2010b): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Engagementpolitik, Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. Berlin

- Bruch, H./Kunze, F./Böhm, S. (2010): Generationen erfolgreich führen. Konzepte und Praxiserfahrungen zum Management des demographischen Wandels. Wiesbaden
- Eisentraut, R. (2007): Intergenerationelle Projekte. Motivationen und Wirkungen. Baden-Baden
- FGG – Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V. (Hg.) (2005): Intergenerative Projekte in NRW. Bestandsaufnahme, Bewertung, Vernetzungs- und Qualifizierungsbedarf. Dortmund
- Franz, J. (2006): Die ältere Generation als Mentorengeneration – Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement. In: Bildungsforschung, H. 2. URL: www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/36/34
- Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Franz, J. (2011): Intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern. Bildung in familiär orientierten Lebenswelten. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 2, S. 34–37
- Franz, J. (2013): Didaktisches Handeln in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Erste Ergebnisse. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 20. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf
- Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld
- Franz, J./Scheunpflug, A. (2009): Zwischen Seniorität und Alterität. Eine empirische Rekonstruktion intergenerationellen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 437–456
- Franz, J./Scheunpflug A. (2013): Voneinander, miteinander und übereinander lernen – Felder intergenerationeller Arbeit. In: Binne, H./Dummann, J./Gerzer-Sass, A./Lange, A./Teske, I. (Hg.): Handbuch intergeneratives Arbeiten – Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser. Opladen, S. 119–126
- Freire, P. (1970): Bildung als Erkenntnissituation. In: Schreiner, P. u.a. (Hg.) (2007): Paulo Freire – Unterdrückung und Befreiung. Münster u.a., S. 67–88
- Frisch, M. (1975): Mein Name sei Gantenbein. Frankfurt a.M.
- Fröhlich, S./Kleis, C. (2007): Alles über meine Mutter. Frankfurt a.M.
- Fröhlich, S./Kleis, C. (2008): Alles über meinen Vater. Frankfurt a.M.
- Gillies, J.-M. (2010). Alte Hasen, junge Hüpfen. Die Mischung macht's in Unternehmen. In: Exclusive Lufthansa, H. 1, S. 44–48
- Gregarek, S. (2007): Lernen leben – Leben lernen. Intergenerationelle und interkulturelle Bildung. Oberhausen
- Gronemeyer, R. (1991): Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten. Frankfurt a.M.

- Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (2002): Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach
- Hauff, V./Bachmann, G. (Hg.) (2006): Unterm Strich. Erbschaften und Erblasten für das Deutschland von morgen – Eine Generationenbilanz. München
- Höpflinger, F. (1999): Generationenfrage – Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen. Lausanne
- Hörr, B. (2012): Seniorenstudium und Bildung Älterer. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 152–158
- Hoff, A. (2006): Intergenerationelle Familienbeziehungen im Wandel. In: Tesch-Römer, C./Engstler, H./Wurm, S. (Hg.): Altwerden in Deutschland: Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte. Wiesbaden, S. 231–287
- Hoffmann, D./Schubarth, W./Lohmann, M. (Hg.) (2008): Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. Weinheim/München
- Jacobs, T. (2006): Dialog der Generationen. Leben – Gesellschaft – Schule. Baltmannsweiler
- Kade, S. (1998): Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: Keil, S./Brunner, T. (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft, S. 33–48
- KBE – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2002): Bildung lebenslang. Leitlinien einer Bildung im dritten und vierten Alter. Bonn
- KBE – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2009): Leben. Miteinander. Lernen. Grundlagen zur intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität. Bonn
- Kessler, E.-M. (2005): Interaktion zwischen älteren Menschen und Jugendlichen – ein psychologisch förderlicher sozialer Kontext für beide Seiten? Eine experimentelle Laborstudie im theoretischen Rahmen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Dissertation. Jacobs University Bremen
- Klerqç, J. (1997): Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hg.): Generationen im Dialog. Frankfurt a.M., S. 84–94. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/meisel97_03.pdf
- Kohli, M./Künemund, H./Motel, A./Szydlik, M. (2000): Generationenbeziehungen. In: Kohli, M./Künemund, H. (Hg.): Die zweite Lebenshälfte – Gesellschaftliche Lage und Partizipation. Ergebnisse des Alters-Survey, Bd. I. Berlin, S. 176–211

- Kruse, A. (2006): Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 9–18. URL: www.die-bonn.de/doks/kruse0601.pdf
- Landesstiftung Baden-Württemberg (Hg.) (2010): Neue Generationennetzwerke für Familien. Wissenschaftliche Evaluation des Förderprogramms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg. Stuttgart
- Lang-Wojtasik, G. (2012): Pädagogik der Differenz. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 205–209
- Liebau, E. (Hg.) (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München
- Lüscher, K. (2005): Generationenlernen – mehr als Sozialisation! In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 196–204
- Lüscher, K. (2010): Ambivalenz der Generationen. Generationendialoge als Chance der Persönlichkeitsentfaltung. In: Erwachsenenbildung, Vierteljahrszeitschrift für Theorie und Praxis, H. 1, S. 9–13
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Berlin (erstmalig erschienen 1928)
- Marquard, M./Schabacker-Bock, M./Stadelhofer, C. (2008): Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationelle Lernprojekte. Weinheim/München
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 37–39. URL: www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf
- Meisel, K. (Hg.) (1997): Generationen im Dialog. Frankfurt/M.
- Mickel, W. (Hg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn. URL: <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h33750jw/seminare/026politik/texte/001beutelsbach.pdf>
- Neidhardt, H. (2008): Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen... Altersintegrierte Erwachsenenbildung. Bonn
- Nuissl, E./Siebert, H. (2013): Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende. Bielefeld
- Olejniczak, C./Geißler, C. (Hg.) (2006): Jung und Alt. Generationen in der Umweltbildung und Naturschutzarbeit. Praxisbuch. Hannover
- Owen, H. (2001): Open Space Technology – Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart
- PIB – Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung (Hg.) (2005): Ehrensache – Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. Berlin
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden

- Riege, M./Schubert, H. (Hg.) (2005): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Wiesbaden
- Roux, P./Gobet, P. (1996): Generationsbeziehungen und Altersbilder. Ergebnisse einer empirischen Studie. Nationales Forschungsprogramm 32 Alter. Lausanne u.a.
- Schell-Kiehl, I. (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld
- Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf u.a.
- Scheunpflug, A. (2001a): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin
- Scheunpflug, A. (2001b): Evolutionäre Didaktik. Weinheim
- Scheunpflug, A. (2004): Lernen als biologische Notwendigkeit. Schulkindheit aus der Sicht von naturwissenschaftlicher Anthropologie und evolutionärer Pädagogik. In: Duncker, L./Scheunpflug, A./Schultheis, K. (Hg.): Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart, S. 172–230
- Scheunpflug, A. (2008): Lernen in heterogenen Gruppen – Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anmerkungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht Allgemeiner Didaktik. In: Kiper, H. u.a. (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn, S. 66–77
- Scheunpflug, A./Franz, J. (2013): Unterschiedliche Lebens- und Erfahrungswelten zwischen den Generationen. Gelingensbedingungen intergenerationaler Bildungsarbeit. In: Binne, H./Dummann, J./Gerzer-Sass, A./Lange, A./Teske, I. (Hg.): Handbuch intergeneratives Arbeiten – Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser. Opladen, S. 135–142
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2000): Globales Lernen – Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart
- Schirmacher, F. (2004): Das Methusalem-Komplott. München
- Schleiermacher, F. (1966): Pädagogische Schriften, Bd. 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulz, herausgegeben von Erich Weniger. Düsseldorf
- Schneekloth, U. (2006): Die großen Themen: Demografischer Wandel, Europäische Union und Globalisierung. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a.M., S. 145–167
- Siebert, H. (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld
- Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Aufl. Augsburg

- Siebert, H./Seidel, E. (1990): SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover. Hannover
- Stange, W. (2008): Kooperation gestalten: Konzeptgrundlage „Sozialraum- und Lebensweltanalyse“
In: Henschel, A. u.a. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 551–576
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2007): Demografischer Wandel in Deutschland, H. 1: Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013): Geburtentrends und Familiensituation in Deutschland. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/Geburtentrends5122203129004.pdf?__blob=publicationFile
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hg.) (2009): Bildung Älterer und demografischer Wandel. Bielefeld
- Titze, H. (2000): Wie lernen die Generationen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 131–144
- Urban, M./Weiser, U. (2006): Kleinräumige Sozialraumanalyse – Theoretische Grundlagen und praktische Durchführung. Dresden
- Veelken, L. (2003): Reifen und Altern. Geragogik kann man lernen. Oberhausen
- Voesgen, H. (Hg.) (2006): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld
- Weber, P. (2004): Business-Mentoring – Manager als interne Berater in turbulenten Zeiten. Uster
- Werding, M. (2013): Alterssicherung, Arbeitsmarktdynamik und neue Reformen. Wie das Rentensystem stabilisiert werden kann. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Bochum

Zusammenfassung

Intergenerationelles Lernen stellt eine Chance für Einrichtungen der Erwachsenenbildung dar. Neben explizit geplanten Angeboten für verschiedene Generationen entstehen hier in der alltäglichen Bildungsarbeit in Seminaren und Kursen häufig zufällig Lernsituationen mit verschiedenen Altersgruppen. In beiden Fällen stellt sich die Frage, wie ein Lernen zwischen den Generationen didaktisch gestaltet werden kann.

Ausgehend von systematischen Betrachtungen potenzieller intergenerationaler Lernmöglichkeiten werden in dem Band didaktische Prinzipien intergenerationalen Lernens dargestellt. Diese werden auf verschiedene Situationen der Kurspraxis angewandt und durch vielfältige didaktische und methodische Anregungen und Beispiele konkretisiert.

Abstract

Intergenerational learning can be considered as a chance for institutions of adult education. Besides explicitly planned courses for different generations, intergenerational learning opportunities also take place incidentally in the educational work in seminars and courses, when the participants belong to different age groups. In both cases, the question arises how to arrange those courses didactically in order to support intergenerational learning processes.

Based on systematic considerations of potential intergenerational learning opportunities, didactic principles of intergenerational learning are presented in this book. These are applied to different situations of course practice and substantiated by a variety of didactic and methodological suggestions and examples.

Autoren



Dr. Julia Franz, Jg. 1979, Diplom-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie verfügt über vielfältige wissenschaftliche und praktische Erfahrungen im Bereich des intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung. Die Forschungsschwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit sind intergenerationelles Lernen, die Gestaltung von Lernarrangements sowie die Analyse von Lehrkulturen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Die Arbeitsschwerpunkte ihrer praktischen Tätigkeit als Dozentin in der Erwachsenenbildung sind die Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements, Grundlagen des Lernens Erwachsener sowie didaktische Grundfragen.

E-Mail: julia.franz@uni-bamberg.de

Weiterbildung im Alter

Alterssensible Kompetenzförderung



Der Studientext vermittelt einen Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Lernen in der späteren Erwerbsphase und im Rentenalter.

Der Band stellt die Ergebnisse aktueller gerontologischer, psychologischer und soziologischer Forschungsarbeiten über Alternsprozesse vor. Auf dieser Grundlage wird die Entwicklung verschiedener Lernformen und Lernarrangements diskutiert, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen älterer Menschen gerecht werden. Da die Bedingungen für Kompetenzentwicklung und Lernen bei Älteren sehr heterogen sind, sind differenzierte Angebotsstrukturen gefragt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem intergenerationalen Lernen.

Damit gibt der Band Einblicke in aktuelle Entwicklungen und Konzepte der alterssensiblen Kompetenzförderung.

Bernhard Schmidt-Hertha
Kompetenzerwerb und Lernen im Alter
Studientexte für Erwachsenenbildung

2014, 130 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5401-8
Auch als E-Book

Qualität der Weiterbildung

Beratungsangebote professionell gestalten



Für die Qualität von Weiterbildungsberatung ist entscheidend, dass die beratende Einrichtung ihren Qualitätsanspruch definiert, systematisch gestaltet und vor dem Hintergrund der Zielerreichung reflektiert.

In einem von Bildungsberatern aus Deutschland und Österreich moderierten Reviewprozess wurden Stärken und Schwächen der jeweils anderen Beratungspraxis evaluiert. Dabei werden verschiedene Gestaltungsaspekte von Beratung beleuchtet. Die hier gesammelten Erfahrungen werden handlungsleitend aufbereitet und durch Praxisbeispiele und Checklisten ergänzt.

Frank Schröder, Bernd Schlögl

Weiterbildungsberatung

Qualität definieren, gestalten, reflektieren

Perspektive Praxis

2014, 160 S., 19,90 €

ISBN 978-3-7639-5367-7

Auch als E-Book

Intergenerationelle Bildung

Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln

Intergenerationelles Lernen ist eine Herausforderung für Weiterbildungseinrichtungen. Neben explizit geplanten Angeboten entstehen häufig ganz zufällig Lernsituationen mit verschiedenen Altersgruppen. Doch wie können diese altersheterogenen Kurse gestaltet und didaktisch angereichert werden?

Die Autorin liefert praktische Anregungen, um gezielt generationsübergreifende Angebote zu entwickeln und Lernsituationen mit Angehörigen verschiedener Generationen zu gestalten. Diese werden anhand zahlreicher Beispiele veranschaulicht.



Alle Checklisten stehen kostenlos als Download zur Verfügung unter www.die-bonn.de/pp sowie wbv.de/artikel/43---0044.