

EB

ISSN 0341-7905 H 13528 56. Jahrgang

ERWACHSENENBILDUNG
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

1 | 2010

Intergenerationelle Bildung

Julia Franz, Annette
Scheunflug:
Bildungsprozesse zwischen
Alt und Jung

Kurt Lüscher: Ambivalenz
der Generationen

Klaus Harney: Diskurse und
ihre Vererbung

Weitere Themen

Zum Tode von Franz
Pöggeler

Interview mit Andrea
Hoffmeier, neue
Geschäftsführerin der KBE

Zehn Jahre Grundtvig-
Programm



THEMA

- 4 Julia Franz, Annette Scheunpflug: **Bildungsprozesse zwischen Alt und Jung.** Sieben Thesen zum intergenerationellen Lernen
- 9 Kurt Lüscher: **Ambivalenz der Generationen.** Generationendialoge als Chance der Persönlichkeitsentfaltung
- 14 Klaus Harney: **Diskurse und ihre Vererbung.** Generation »68« und die Institutionalisierung der Weiterbildung

BILDUNG HEUTE

- 19 **Entscheidend ist die Qualität der Lehre!** Fachtagung zum KBE-Projekt »Mediengestützte Fallarbeit« in Köln
- 22 **»Das Geld beherrschen!«** Finanzmarkttagung des Katholisch-Sozialen Instituts
- 23 **Web 2.0: eine neue Dimension der Bildung?** Beratungen des Runden Tisches für politische Bildung

AUS DER KBE

- 28 Hartmut Heidenreich: **Zukunft Intergenerationalität.** Position
- 29 **Zum Tode von Franz Pöggeler**
- 30 **Hilfe für ein erfülltes Leben.** Interview mit der neuen KBE-Geschäftsführerin Andrea Hoffmeier

EUROPA

- 31 **Wer will mit Cinderella tanzen?** Zehn Jahre EU-Programm »Grundtvig«

EB Erwachsenenbildung

KBE Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 1 | 56. Jahrgang 2010 ISSN 0341-7905
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).
Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion: Andrea Hoffmeier, Bonn; Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Johannes Schillo, Bonn; Prof. Dr. Judith Könnemann, Münster; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantw. Redakteur)
Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen
Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29
Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.
Einzelheftpreis: Inland 9,90 €, Ausland 10,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 30,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland 33,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandkosten.
Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des

PRAXIS

- 33 Eva-Maria Antz, Norbert Frieters-Reermann: **Intergenerationelle Bildungsarbeit.** Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis
- 35 Volker Amrhein: **Ein wachsender Wald.** Das Netzwerk »Dialog der Generationen«
- 37 Markus Marquard: **Virtuelle Lernprojekte.** Die Ulmer Kompetenzbörse KOJALA
- 38 Roswitha Eisentraut: **Beispiel Kotoen.** Ein Blick nach Japan
- 40 Franz Kolland, Andrea Waxenegger, Marcus Ludescher: **Zum gemeinsamen Lernen ist es nie zu spät.** Intergenerationelles Lernen im Universitäts- und Hochschulwesen
- 43 Elisabeth Bubolz-Lutz, Cornelia Kricheldorf: **Modell Pflegebegleitung.** ein intergenerationelles Projekt zur Begleitung pflegender Angehöriger durch Freiwillige
- 45 Carmen Stadelhofer: **Der Geschichte Gesichter geben.** Der Arbeitskreis ZeitzeugenArbeit am ZAWiW
- 48 Irmgard Neuß, Gabriele Kranemann: **Vom Nebenzum Miteinander.** Intergenerationelle Bildung in der Familienbildung

MATERIAL

Kulturfenster

- 52 Elfi Eichhorn-Kösler: **Solidarität mit der Carnivorous.** Kurzfilme zum Thema »Generationen«.

Rezensionen

- 54 **Literatur zum Thema**
- 59 **Aktuelle Fachliteratur**

Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion. Rezensionen: Johannes Schillo (schillo@t-online.de)
Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Straße 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

© 2010 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

INTERGENERATIONELLE BILDUNG

Konzeption und redaktionelle Mitarbeit:
Dr. Julia Franz und Prof. Dr. Annette Scheunpflug



Angesichts der demografischen und sozialen Veränderungen unserer Gesellschaft sind in den letzten Jahren in der pädagogischen Praxis wie im Bildungsdiskurs verstärkt Überlegungen zum intergenerationellen Lernen in den Blick gekommen. Ausgehend von Erfahrungen aus Mehrgenerationenhäusern und intergenerationellen Begegnungsprojekten wurde deutlich, dass Lernen in intergenerationellen außerfamiliären Beziehungen offensichtlich nicht immer mitgängig verläuft, sondern über eine pädagogische Gestaltung unterstützt werden kann. Damit begannen ein theoriebezogener Bildungsdiskurs zum intergenerationellen Lernen sowie die intensive Reflexion zahlreicher Praxisprojekte.

Auf diese Diskurslage soll mit dem hier vorliegenden Heft zum Thema »intergenerationelle Bildung« einerseits reagiert werden. Andererseits möchten wir mit der Bündelung unterschiedlicher bildungstheoretischer Perspektiven auch Impulse für die Weiterentwicklung der Theorie und der Praxis in diesem pädagogischen Feld setzen.

Mit einer empirisch fundierten Perspektive fragen Julia Franz und Annette Scheunpflug nach den Bedingungen der Ermöglichung intergenerationeller Bildungsprozesse. Aus einer soziologischen Perspektive beschäftigt sich Kurt Lüscher mit Generationendialogen und deren inhärenten Ambivalenzen. Aus einer theoretischen Perspektive knüpft Klaus Harney an Karl Mannheims Konzept der Generationen an und reflektiert das Verhältnis von Überlieferung und Erfahrung zwischen verschiedenen Generationen.

Im Anschluss daran folgen zahlreiche Beiträge aus der Praxis, die einen Einblick in die aktuelle intergenerationell orientierte Bildungslandschaft bieten. Es werden sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen aus der Familienbildung, der Hochschule, einer Ausbildung zur Pflegebegleitung sowie aus der Zeitzeugenarbeit dargestellt und konkrete methodische Anregungen für die intergenerationelle Bildung gegeben. Mit der Darstellung der Initiative »Dialog der Generationen« wird ein Einblick in die sich entwickelnden Organisationsstrukturen in diesem Bildungsbereich ermöglicht. Eine Darstellung der Entwicklung in Japan rundet dieses Heft mit einem Blick über den Tellerrand ab.

Eine anregende Lektüre wünschen

A. Scheunpflug
J. Franz *K. Lüscher*

Konzeption und redaktionelle Mitarbeit



**Liebe Leserinnen,
liebe Leser!**

Bildserie

Generationen

Fotografien von
Anita Schiffer-Fuchs

Siehe Seite 8

Vorschau

Heft 2/2010: Männerbildung
Heft 3/2010: Andere Lernorte und
kulturelle Bildung
Heft 4/2010: Vernetzung und
Kooperation

Julia Franz, Annette Scheunpflug

Bildungsprozesse zwischen Alt und Jung

Sieben Thesen zum intergenerationellen Lernen

Der Beitrag von Julia Franz und Annette Scheunpflug fasst die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum intergenerationellen Lernen in sieben Thesen zusammen, die als Leitlinien für einen Umgang mit diesem Thema in der Erwachsenenbildung dienen.

Seit einigen Jahren erfährt das Thema »Generationen« angesichts der demografischen und sozialen Wandlungsprozesse zunehmende Resonanz, denn – so der Diskurs – durch veränderte Bevölkerungsstrukturen und Familienformen sei der Kontakt zwischen den Generationen potenziell gefährdet. Auch Bildungsprozesse zwischen den Generationen, die sich in Mehrgenerationenfamilien implizit im Alltagsleben vollziehen, seien bedroht.¹ Angesichts dieser Szenarien haben Generationenprojekte Konjunktur. Eine auf das Lernen der Generationen bezogene Konzeption ist das intergenerationelle Lernen. Angebote zum intergenerationellen Lernen verfolgen das Ziel, Bildungsprozesse zwischen den Generationen institutionell zu etablieren.²

Was zeichnet solche Bildungsprozesse aus? Wie können sie in Bildungsinstitutionen angeregt werden? In einem dreijährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum intergenerationellen Lernen in der Erwachsenenbildung konnten diese Fragen wissenschaftlich reflektiert werden. In diesem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung (KBE) getragenen Modellprojekt wurden Erwachsenenbildner/-innen in einer Qualifizierungsphase mit dem Thema »intergenerationelles Lernen« vertraut gemacht, bevor sie eigene Praxisprojekte in ihren Einrichtungen der Familien- und Erwachsenenbildung realisierten. Die Fortbildung und die entstandenen Praxisprojekte wurden durch Gruppendiskussionen mit Erwachsenenbildner/-innen und Teilnehmenden, Fragebogenerhebungen und teilnehmende Beobachtungen wissenschaftlich begleitet und die Ergebnisse dieser Begleitung für das Praxisfeld aufgearbeitet.³ Zudem entstand gleichzeitig eine qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeit, in der die Orientierungen von Erwachsenen-

bildnern und Erwachsenenbildnerinnen im Hinblick auf intergenerationelles Lernen untersucht wurden.⁴

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen und die Erfahrungen aus dem Modellprojekt werden in diesem Beitrag in sieben Thesen verdichtet. In diesen Thesen – die sich zum Teil auch als Merkmale für eine professionelle erwachsenenpädagogische Arbeit im Feld des intergenerationellen Lernens lesen lassen – erfolgt eine Zuspitzung konzeptioneller Überlegungen für das noch junge Praxisfeld intergenerationeller Lernangebote.

1 Das Muster »Jung lernt von Alt« ist eine weitverbreitete Vorstellung zu intergenerationellem Lernen. Dieses stellt allerdings nur eine der Möglichkeiten dar, intergenerationelles Lernen zu organisieren.

Die Untersuchungen und Erfahrungen des Modellprojekts zeigen, dass Erwachsenenbildner/-innen zunächst davon ausgehen, dass im Kontext von intergenerationellen Lernprozessen Ältere Wissen an Jüngere vermitteln. Verbunden damit sind zum Beispiel Vorstellungen von erzählenden Großeltern, die Wissen und Erfahrungen an ihre Enkelkinder tradieren. Solche Vorstellungen basieren auf einem genealogischen, d.h. verwandtschaftlichen Generationenbegriff⁵, mit dem oft die Orientierung an einem Senioritätsprinzip einhergeht, nach dem die Älteren aufgrund ihrer größeren Lebenserfahrung Wissen und Kenntnisse an die Jüngeren vermitteln können. Diese relativ stabile Vorstellung ist für die Gestaltung intergenerationellen Lernens in der Familien- und Erwach-



Prof. Dr. Annette Scheunpflug ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsforschung, globales Lernen und allgemeine Didaktik.



Dr. Julia Franz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an diesem Lehrstuhl. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind intergenerationelles Lernen, Lernarrangements und Lernbegleitung.

senenbildung im Hinblick auf zwei Aspekte bedeutsam:

- Zum einen macht sie darauf aufmerksam, dass Bildungsangebote für Kinder und Ältere in hohem Maße anschlussfähig an ein genealogisches Rollenverständnis sind. In der Familienbildung können solche Arrangements, bei denen neben gemeinsamen Aktivitäten, wie zum Beispiel Kochen, die Jüngeren von den Älteren lernen können, gut integriert werden. Häufig bedürfen solche Konstellationen einer nur leichten didaktischen Steuerung.
- Zum anderen macht sie darauf aufmerksam, dass dieses Rollenverständnis reflektiert werden sollte, wenn in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung Jugendliche, junge Erwachsene und Ältere gemeinsam lernen wollen. Wenn Angehörige verschiedener Generationen zusammengebracht werden, ist offensichtlich, so unsere empirischen Befunde, die Vorstellung vorherrschend, dass es die Älteren einer Gruppe sind, die aufgrund höheren Erfahrungswissens den Jüngeren etwas beibringen müssten. Manche Älteren verkörpern diese Rollenvorstellung in einem vehementen Habitus des Lehrenden. Bei den Jüngeren äußert sich diese Erwartung in einem tendenziell eher zurückhaltenden Verhalten. Dieses Senioritätsprinzip kann daher kontraproduktiv wirken, wenn es nicht gemeinsam mit den Teilnehmenden thematisiert, reflektiert und damit bearbeitbar gemacht wird. Deshalb ist es auch bedeutsam, auf handlungspraktischer Ebene zu reagieren. Beispielsweise kann die Eingangsorientierung verflüssigt werden, indem Einheiten in die jeweilige Bildungsveranstaltung integriert werden, in denen Jugendliche per se über Wissensbestände oder Kompetenzen verfügen, welche Ältere in dieser Intensität vermutlich nicht haben und sie daher von Jüngeren lernen können.

2 Die Gestaltung intergenerationalen Lernens hängt im hohen Maße von den jeweiligen beteiligten Generationen ab. Intergenerationelles Lernen bedarf klarer Zielgruppen.

Eng mit der ersten These verbunden ist die Reflexion der Zielgruppen der jeweiligen intergenerationalen Bildungsveranstaltung. So werden zahlreiche Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung von verschiedenen Altersgruppen aufgesucht. Viele Verbände zeichnen sich durch eine intergenerational gemischte Mitgliedsstruktur aus. Es bietet sich vor diesem Hintergrund an, dieses vorhandene intergenerational Potenzial im Vorfeld anhand folgender Fragen zu reflektieren.

- Welche Generationen sollen von einer Bildungsveranstaltung angesprochen werden (Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene mittleren Alters, Ältere oder Hochbetagte)?
- Welche Erfahrungen liegen mit diesen Generationen vor?
- Welche Generationen sollten als neue Zielgruppen gewonnen werden?

- Welche Lerngewohnheiten haben unterschiedliche Generationen und wo könnten (Lern-)Widerstände auftreten?

Diese Fragen spielen in der Vorbereitung intergenerationaler Lernveranstaltungen eine wichtige Rolle. Ihre Reflexion kann nach unseren Erfahrungen helfen, das bisher vielleicht noch nicht bedachte intergenerational Potenzial der eigenen Einrichtung zu erkennen und zu nutzen. In jedem Fall ist es sinnvoll, die Generationen, die eingeladen werden sollen, bewusst auszuwählen, sich ihre Lernbedürfnisse zu vergegenwärtigen und das Angebot konkret daraufhin zu entwickeln. In der Auswertung des Modellprojekts wurde zudem deutlich, dass zwischen genealogisch-orientierten, gemeinschaftsorientierten und differenzorientierten Lernarrangements unterschieden werden kann, die für unterschiedliche Zielgruppen intergenerationalen Lernens geeignet sind



Generationen | Verstehe!

Foto: Anita Schiffer-Fuchs

und die in unterschiedlichen Bildungsbereichen verortet werden können. Diese Lernarrangements werden im Folgenden präzisiert.

3 Genealogisch orientierte Lernarrangements eignen sich in besonderem Maße für das Zusammenreffen von Älteren und Kindern oder Großeltern und Enkelkindern.

In genealogisch orientierten Lernarrangements stehen im Sinne eines genealogisch verwandtschaftlichen Generationenbegriffs⁶ Lernprozesse zwischen Kindern, Eltern und Großeltern bzw. zwischen Kindern und Älteren, die diesem Rollenbild entsprechen, im Mittelpunkt. Hier wird häufig davon ausgegangen, dass die Jüngeren bei läufig von den Erfahrungen und dem Wissen der Älteren lernen und profitieren können. Solche Arrangements werden daher relativ offen gestaltet, sodass Jüngere implizit von Älteren lernen können. Dies wird beispielsweise im Praxisprojekt »Zwischen Fastfood und Biokost« deutlich. Hier wurden Großmütter und ihre Enkel von einem Familienbildungszentrum eingeladen, um sich gemeinsam mit regionaler und saisonaler Ernährung auseinanderzusetzen. Die Teilnehmenden lernten die Grundlagen gesunder und fairer Ernährung kennen, setzten sich spielerisch mit heimischen Obst- und Gemüsesorten auseinander, besuchten den Wochenmarkt, um regionale Produkte zu kaufen, und kochten gemeinsam eine Mahlzeit pro Tag. Großmütter zeigten ihren Enkelkindern praktische Fertigkeiten, wie beispielsweise das Waschen von Salat.⁷

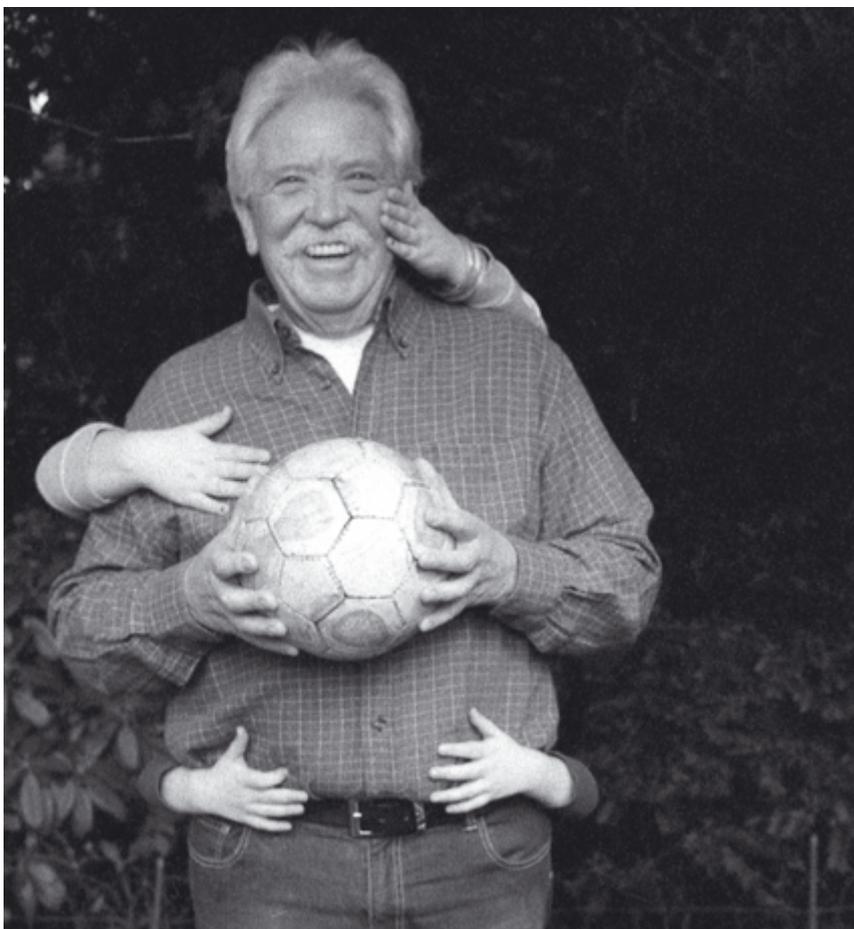
Solche offenen und genealogisch-orientierten Lernarrangements scheinen für Lern- und Bildungsprozesse zwischen Kindern und Älteren besonders fruchtbar zu sein. So sind Kinder es gewohnt, dass Ältere ihnen gegenüber als Vermittler von Wissen und Erfahrung auftreten. Zudem nehmen sie – im Gegensatz zu Jugendlichen – Ältere meist unbefangen als Vertreter der Großelterngeneration, d.h. als »Omas« oder »Opas« wahr und haben keine Hemmungen im Umgang mit ihnen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet genie-

ßen Ältere ihre Rolle als Vermittler in solchen Lernarrangements, da sie sich in einer sogenannten generativen Entwicklungsphase befinden, in der die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen mitunter zentral ist.⁸

Genealogisch orientierte Lernarrangements lassen sich daher besonders gut in der Familienbildung verorten. Einrichtungen der Familienbildung verfügen zum Teil schon über Erfahrungen mit generationsübergreifenden Angeboten, beispielsweise in Eltern-Kind-Gruppen. Zudem wird die Familie als Zielgruppe bereits angesprochen und der Umgang mit familiären Rollen und den sich daraus ergebenden Reibungspunkten gehört zum professionellen Habitus der Familienbildung. Diese Aspekte stellen insgesamt gute Voraussetzungen dar, um explizite Angebote zum intergenerationellen Lernen in der Familienbildung relativ unaufwendig einführen zu können.

4 Gemeinschaftsorientierte Lernarrangements eignen sich für das Zusammenführen aller Generationen in einen lokalen Sozialraum.

In gemeinschaftsorientierten Lernarrangements steht das partizipative Lernen von verschiedenen Generationen im Zentrum. Solche Lernarrangements sind für alle Generationen offen und schließen damit auch die mittlere Generation ein. Die Generationen werden hier anhand eines »generativen Themas« zusammengebracht.⁹ Dieses Thema hat für intergenerationelle Gruppen eine besondere Bedeutung. Es kann während des Lernprozesses durch die Gruppe weiterentwickelt und spezifiziert werden. Um diese Weiterentwicklung gezielt anzuregen, ist es fruchtbar, das generative Thema in einem lokalen sozialen Sozialraum einzubetten. Dies kann durch das Projekt »Energiedetektive« beispielhaft veranschaulicht werden.¹⁰ Hier wur-



Generationen | Zauberei

Foto: Anita Schiffer-Fuchs

den Teilnehmende im Alter von vier bis 90 Jahren in einem kleinen Dorf erreicht. An vier Tagen arbeiteten die Generationen zusammen an Themen wie Energie und Nachhaltigkeit. Die lokale Perspektive spielte eine zentrale Rolle. So wurden die Teilnehmenden auf Exkursionen in ihrem Sozialraum über Nachhaltigkeit informiert, indem sie ein Regionalwasserkraftwerk, ein Naturschutzgebiet und den lokalen Energiebauer und seine Biogasanlage besuchten. Die intergenerationelle Perspektive war zudem bedeutsam, da die Älteren ihre Kenntnisse über die historische Entwicklung des Sozialraums in einem Erzählcafé weitergeben konnten. Durch diese Mischung entwickelte die Gruppe ihr eigenes generatives Thema: »Erneuerbare Energien in unserem Dorf«. Dieses Beispiel zeigt, dass gemeinschaftsorientierte Lernarrangements geeignet sind, um die verschiedenen biografischen, historischen und regionalen Perspektiven der Generationen zu den jeweiligen Veranstaltungsthemen gezielt einzubinden.

Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden, dass gemeinschaftsorientierte Lernarrangements in einem Feld zwischen institutionalisierter Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement zu verorten sind.¹¹ So können beispielsweise in regional ausgerichteten intergenerationellen Projekten der Erwachsenenbildung Perspektiven für ein gemeinsames Engagement in der Region entwickelt werden oder in sozialen und auf Begegnung ausgelegten intergenerationellen Projekten sich implizite Bildungsprozesse zwischen den Generationen ereignen. Hier wird deutlich, dass die Grenze zwischen lokalen und gemeinschaftsorientierten Lernarrangements und Projekten zum bürgerschaftlichen Engagement durchaus fließend sein kann.

5 Differenzorientierte Lernarrangements eignen sich besonders für die Begegnung von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Älteren.

Differenzorientierte intergenerationelle Lernarrangements zielen auf die

didaktische Ermöglichung von Differenz- und Alteritätserfahrungen. Bei der Gestaltung dieser Arrangements wird davon ausgegangen, dass alle Generationen über spezifische Generationsidentitäten und damit über unterschiedliche Orientierungen, Sichtweisen und Perspektiven verfügen. Diese Unterschiedlichkeit wird didaktisch an die Oberfläche geholt und damit sichtbar gemacht, um sie gemeinsam mit den Teilnehmenden zu reflektieren. Differenzorientierte Lernarrangements werden hauptsächlich für Bildungsveranstaltungen angeboten, in denen Jugendliche und junge Erwachsene auf ältere Menschen treffen. Beispielsweise wurden im Projekt »Für ein faires Münster« Mitglieder der Seniorenvertretung und des Jugendrates der Stadt Münster zusammengebracht. Das Ziel der eintägigen Veranstaltung war, dass beide Gremien diskutieren, welchen Themen der Stadt sich die Generationen gemeinsam politisch annehmen wollten. In der didaktischen Gestaltung des Projekts wurden Differenzen immer wieder explizit thematisiert, beispielsweise in gegenseitigen Paarinterviews oder in Kleingruppenarbeit. In diesen Diskussionen brachten die Teilnehmenden ihre generationenspezifischen Standpunkte mit ein und reflektierten diese gemeinsam.¹²

Dieses Beispiel weist darauf hin, dass die Heterogenität von Perspektiven wertgeschätzt und didaktisch sichtbar gemacht werden sollte. Auf diese Weise wird es möglich, eigene Standpunkte vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung und Anerkennung des Anderen zu reflektieren. Daher könnten solche Lernarrangements gerade in postmodernen Gesellschaften von Bedeutung sein, da in ihnen das Erleben und auch das Aushalten von Differenz und Dissens erprobt werden kann.

Da differenzorientierte Lernarrangements hauptsächlich als didaktisches Konzept beschrieben werden können, können sie auch nicht in ein spezifisches Praxisfeld eingeordnet werden. Die methodische Gestaltung von Differenz kann vielmehr Ausgangspunkt

für zahlreiche Lernarrangements in der Erwachsenenbildung, in denen Differenz eine besondere Rolle spielt, beispielsweise in der intergenerationellen oder auch in der interkulturellen Bildung, eingesetzt werden.¹³

6 Die generationsbedingte Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven sollte als Chance für intergenerationelle Bildungsprozesse verstanden werden.

Durch die Bestimmung der konkreten Zielgruppe (Kinder und Ältere, Jugendliche und Ältere, alle Generationen) und des jeweiligen intergenerationellen Lernarrangements wird zunächst ein Rahmen abgesteckt, der die weitere Planung von Bildungsprozessen erleichtern sollte. In jeder Konstellation zeichnet sich intergenerationelles Lernen aber durch Heterogenität und Vielfalt von Erfahrungen, Einstellungen, Gewohnheiten, Wertvorstellungen und Eigenheiten der Lernenden aus. Insofern sind intergenerationelle Bildungsprozesse durch eine ausdifferenzierte und unreduzierbare Pluralität gekennzeichnet. Die Erfahrungen des Modellprojekts zeigen, dass dann, wenn Pluralität als Potenzial für das gemeinsame Lernen und nicht etwa als Risiko oder Störung wahrgenommen wurde, sich die Chance eröffnete, den Lernprozess durch die Berücksichtigung zahlreicher unterschiedlicher Perspektiven zu bereichern. Dies erfordert von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen einen transparenten Umgang mit Heterogenität, der dazu beiträgt, dass Teilnehmende durch Vielfalt zum Perspektivenwechsel angeregt werden. Vor diesem Hintergrund verlieren intergenerationelle Bildungsangebote aber auch ihren spezifischen Charakter, denn schließlich sind letztlich alle Bildungsangebote durch Differenzenerfahrungen geprägt.

7 Generationensensibilität und der Umgang mit Ambivalenz sind wichtige Kompetenzen zur Leitung und Anregung intergenerationeller Gruppen.

Mit der abschließenden These wird

die Frage fokussiert, welche Kompetenzen Erwachsenenbildner/-innen benötigen, um intergenerationale Bildungsveranstaltungen zu entwickeln und zu begleiten. Aus unserer Erfahrung können zwei allgemeine Aspekte hervorgehoben werden.

Zum einen benötigen Erwachsenenbildner/-innen in intergenerationalen Veranstaltungen ein gewisses Maß an *Generationensensibilität*. So treffen in altersgemischten Gruppen unterschiedliche Lernbiografien und vielfältige Lerngewohnheiten aufeinander. Erwachsenenbildner/-innen sollten dieser Vielfalt generationensensibel über entsprechende Lehr- und Lernmethoden und deren Moderation begegnen. Das heißt, dass bei der Auswahl und Einführung von Methoden sorgfältig abgewogen werden sollte, ob sie für alle anwesenden Altersgruppen geeignet und für die jeweilige intergenerationale Gruppe passend sind. Im Modellversuch wurden verschiedene didaktische Möglichkeiten erprobt, Generationen lernend zusammenzuführen. Es zeigte sich hier, dass einige didaktische Grundorientierungen für die sensible Ermöglichung intergenerationaler Bildungsprozesse von Bedeutung sind. Diese werden im Beitrag von Eva-Maria Antz und Norbert Frieters-Reermann in diesem Heft skizziert und mit konkreten methodischen Anregungen illustriert.

Zum anderen sind Erwachsenenbildner/-innen in intergenerationalen Veranstaltungen herausgefordert, *Generationenambivalenzen*, die Kurt Lüscher in diesem Heft beschreibt,

sensibel wahrzunehmen und damit (didaktisch) umzugehen. Das Spannungsfeld persönlicher Gemeinsamkeit und Verschiedenheit kommt in jedem intergenerationalen Bildungsprozess zum Tragen. Dieses Spannungsfeld kann wiederum didaktisch sichtbar gemacht und von der Gruppe gemeinsam reflektiert werden.

Junge und alte Menschen verbindet der Wunsch danach, anerkannt zu werden und Gemeinsamkeit zu erfahren. Intergenerationelles Lernen könnte dazu beitragen, dass die durch die Entritualisierung und Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft schwieriger zu befriedigende Sehnsucht nach Gemeinschaft und Anerkennung eine positive Resonanz erhält.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Klerq 1997.
- 2 Vgl. Antz et al. 2009; Franz et al. 2009; Marquard et al. 2008; KBE 2009.
- 3 Vgl. Franz et al. 2009.
- 4 Vgl. Franz 2009; Franz, Scheunpflug 2009.
- 5 Vgl. Liebau 1997.
- 6 Vgl. Liebau 1997.
- 7 Vgl. Franz et al. 2009, S. 79 ff.
- 8 Vgl. Kessler 2005.
- 9 Freire 1970.
- 10 Vgl. den Beitrag von Wintergerst in der EB 2/2008.
- 11 Vgl. dazu auch Voegen 2006.
- 12 Vgl. Franz et al. 2009, S. 79 ff.
- 13 Vgl. zur strukturellen Ähnlichkeit von intergenerationalen und interkulturellen Projekten Gregarek 2007.

LITERATUR

Antz, E.-M.; Franz, J.; Frieters, N.; Scheunpflug, A. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit. Bielefeld.

Franz, J. (2009): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Franz, J.; Scheunpflug, A. (2009): Zwischen Seniorität und Alterität. Eine empirische Rekonstruktion intergenerationalen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 437–456.

Franz, J.; Frieters, N.; Scheunpflug, A.; Tolksdorf, M.; Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld.

Freire, P. (1970): Bildung als Erkenntnissituation. In: Schreiner, P.; Mette, N.; Oesselmann, D.; Kinkelbur, D. (Hg.) (2007): Paulo Freire – Unterdrückung und Befreiung. Münster, New York, München, Berlin, S. 67–88.

Gregarek, S. (2007): Lernen leben – Leben lernen. Intergenerationelle und Interkulturelle Bildung. Oberhausen.

KBE – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2009): Leben. Miteinander. Lernen. Grundlagen zur intergenerationalen 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.

Klerq, J. (1997): Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hg.): Generationen im Dialog. Frankfurt am Main: DIE, S. 84–94. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/meisel97_03.pdf [11.06.2009].

Liebau, E. (1997): Generationen – ein aktuelles Problem? In: Liebau, E. (Hg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München, S. 15–38.

Mannheim, K. (1928/1964): Wissenssoziologie, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff, Berlin.

Marquard, M.; Schabacker-Bock, M.; Stadelhofer, C. (2008): Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationale Lernprojekte. Weinheim.

Voegen, H. (Hg.) (2006): Brückenschläge: Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld.

Wintergerst, T.: Energiedetektive in Wiesenbach. Eine intergenerationale Expedition in den eigenen Lebensraum. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 2, S. 103–106.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Die Bildserie »Generationen« deckt mit fein schattierten Aufnahmen die Nuancen zwischen Ähnlichkeit und Abweichung auf, die wie eine Klammer die Generationen verbindet. Diese differenzierte und intensive Darstellung wendet die Kölner Fotografin Anita Schiffer-Fuchs vor allem in ihren Porträtaufnahmen von Schriftstellern an, von denen sie mittlerweile ein ganzes Archiv angelegt hat. Arbeiten von ihr sind auch immer wieder in großen deutschen Tageszeitungen zu sehen.

Kurt Lüscher

Ambivalenz der Generationen

Generationendialoge als Chance der Persönlichkeitsentfaltung

Der Autor dieses Beitrags betrachtet den »Dialog der Generationen« aus soziologischer Sicht. Dieser alltägliche und selbstverständliche Prozess birgt eine Dimension der Ambivalenz, die vielseitige Anknüpfungspunkte für praktische Bildungsarbeit gibt.

Projekte, die Menschen unterschiedlicher Generationenzugehörigkeit zusammenbringen, finden seit einigen Jahren regen Zuspruch. Dies belegen die vielen Programme, die unter dem weiten Dach »Dialog der Generationen« in der Erwachsenenbildung, in den Gemeinden, in den Nachbarschaften und als freie Initiativen landauf, landab mit viel Engagement verwirklicht werden. Das ist nicht nur in Deutschland der Fall, sondern auch in zahlreichen anderen Ländern. So erstaunt es nicht, dass das Thema auch die Aufmerksamkeit internationaler Organisationen und Stiftungen sowie der Europäischen Kommission gewonnen hat. Sie plant unter anderem, 2012 als das Europäische Jahr für Aktives Altern und Intergenerationelle Solidarität (»The European Year for Active Ageing and Intergenerational Solidarity«) auszurufen.

Für diejenigen, die schon länger in der Erwachsenenbildung tätig sind, in den Kirchen und kirchennahen Organisationen ebenso wie in anderen Institutionen, handelt es sich nicht

um etwas völlig Neues. In ihrer Bildungsarbeit begegnen sich seit jeher unterschiedliche Generationen.¹ Doch die aktuelle Situation bietet eine gute Gelegenheit, darüber nachzudenken, welche Bewandnis es mit diesem neuen Interesse hat. Zugespitzt formuliert: Wenn Generationensolidarität die Antwort ist, und wenn – wie es immer wieder heißt – in der Gesellschaft nur wenige und in Familie und Verwandtschaft sozusagen überhaupt keine ernsthaften Anzeichen für einen »Krieg der Generationen« zu erkennen sind, worin besteht dann das Problem? Erfreulicherweise gibt es mittlerweile Arbeiten, in denen versucht wird, die Vielfalt der Programme zu ordnen, den Beweggründen nachzugehen und diese in einen größeren theoretischen Rahmen einzuordnen.² Ich möchte versuchen, dazu einen Beitrag aus soziologischer Perspektive zu leisten.

Anstöße zum »Generationendialog«

In dieser Sichtweise ist zunächst festzuhalten, was ob seiner Selbstverständlichkeit oft übersehen wird: »Generationendialoge« sind veranstaltet. Es geht nicht darum, dass eine Großmutter ihrer Enkelin eine Geschichte erzählt, sondern dass die ältere Frau dies in einem Kindergarten macht. Es geht auch nicht darum, dass der Sohn mit seinem Vater ein Gartenhaus

zusammenstellt, sondern dass Jüngere und Ältere solches im Rahmen eines kommunalen Projektes tun. Hausaufgabenhilfe, Computerinstruktion, gemeinsames Malen und Musizieren finden nicht einfach zu Hause statt, sondern beispielsweise in einem »Generationenhaus«. Mit von der Partie als wichtiger Spieler ist ein »Dritter«: anonym als »Träger« oder persönlich in Rollen wie jener einer diakonischen Mitarbeiterin oder eines Animateurs. Sie sind auch dann präsent, wenn »Freiwillige« wichtige Funktionen innehaben. Denn es gilt, was im Rahmen eines Gesprächs veranstaltet vom Projektbüro »Dialog der Generationen« ein Teilnehmer als prägnante Maxime formulierte: »Ehrenamt braucht Vollamt.«

Die Frage der Trägerschaft lenkt die Aufmerksamkeit zwangsläufig auf die Begründungen dieser Programme. Als Erstes wird meistens auf die demografischen Veränderungen hingewiesen. Diese bestehen sowohl darin, dass der Anteil der Älteren an der Bevölkerung steigt (wobei allerdings die Situation der zugewanderten Bevölkerungsgruppen eine andere ist). Dies ist, wie man weiß, ein Grund von Befürchtungen, es könne zu ernsthaften Konflikten zwischen den Generationen kommen, vor allem dann, wenn die Älteren ihre Ansprüche hinsichtlich Lebensqualität, Wohlbefinden, medizinischer Versorgung und überhaupt ihrer politischen Interessen auf Kosten der Jüngeren durchzusetzen versuchen. »Generationendialoge« sollen somit dazu beitragen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu gewährleisten. Das Zauberwort lautet hier »Generationen-



Prof. Dr. Kurt Lüscher ist emeritierter Ordinarius für Soziologie an der Universität Konstanz. Er beschäftigt sich in seinen soziologischen Arbeiten mit Themen der Familien(politik), der Generationenbeziehungen sowie der Ambivalenz.

solidarität«. Es wird insbesondere von der Politik aufgenommen und trägt mit dazu bei, dass Generationenprojekte heute in vieler Leute Mund sind. Doch inwiefern – oder anders formuliert – unter welchen Umständen ist das eine tragfähige Begründung?

Zu bedenken ist nun allerdings auch der Umstand, dass sich die gemeinsame Lebensspanne von Alt und Jung verlängert und somit auch Potenziale für gemeinsam zu verbringende Zeit entstehen. Parallel dazu verändern sich bekannterweise die Strukturen und die Lebensformen von Familie und Verwandtschaft. Längst nicht alle älteren Menschen werden Großeltern. Darum wird bisweilen gesagt, dass die Angebote zum »Generationendialog« auch angenommen werden, weil sie ein Ersatz für Familienbeziehungen sind. Die Praxis ebenso wie die Forschungen zeigen, dass dies teilweise zutrifft.³ Es gibt Programme, die sich daran orientieren. Doch ausschlaggebend ist diese Motivation bzw. Begründung nicht.

Weitreichender dürfte sein, dass sich das Verständnis des Alters gewandelt hat, und zwar weg von einer defizitären zu einer eigenwertigen Lebensphase.⁴ Hier zeichnet sich der Ansatzpunkt für starke Motive und dementsprechend für eine wichtige Begründung ab. Sie besteht darin, dass ältere Menschen den Umgang mit Jüngeren als eine Möglichkeit zu einem Tun sehen, das ihnen persönlich Lebenssinn stiften kann. Damit vereinbar ist die Beobachtung, dass viele beim »Generationendialog« vor allem ältere Menschen im Blick haben.

Bevor ich hier tiefer bohre, möchte ich nochmals auf die Rolle der Träger eingehen. Für sie kann nämlich das Interesse an Generationendialogen auch eine willkommene Gelegenheit sein, bisherige Aktivitäten unter ein zeitgemäßes Thema zu stellen.⁵ In der Tat sind Generationenbeziehungen allgegenwärtig. Sind »Generationendialoge« also einfach alter Wein in neuen Schläuchen, ein neues Etikett auf dem Markt der Erwachsenenbildung? Oder lässt sich doch eine Eigenheit, eine Spezifik ausmachen, die so umschrieben werden kann, dass daraus auch Folge-

rungen für ihre Begründung und für die Praxis abgeleitet werden können? Die Suche nach einer Antwort erfordert ein Stück konzeptueller Arbeit.

Was meinen wir, wenn von Generationen die Rede ist?

Von Generationen ist im Alltag mindestens in dreifacher Weise die Rede. Erstens dient der Begriff der Generation dazu, Alt und Jung zu unterscheiden. Zweitens wird von Generationen in Familie und Verwandtschaft gesprochen, wobei sich die individuellen Zugehörigkeiten mit sozialen Rollen wie Kind, Eltern und Großeltern verbinden. Drittens finden sich historische und zeitdiagnostische Generationenzuschreibungen wie die 68er-Generation oder die »Babyboomer«. Es gibt darüber hinaus noch ein weiteres wichtiges Generationenverhältnis: das pädagogische. Es versteht sich eigentlich von selbst, wird aber als solches weniger angesprochen. Dabei findet es sich eigentlich schon in den Anfängen des Begriffes. Generationenzugehörigkeiten können sich im Weiteren auch aus der Mitgliedschaft zu Organisationen oder dem Eintritt in einen Betrieb ergeben.⁶

Den Generationenzuschreibungen ist im Weiteren eigen, dass sie auf eine Abfolge von Generationen verweisen. Das kann mehr oder weniger ausdrücklich geschehen. Am wenigsten trifft dies zu, wenn von Generationen lediglich im Sinne von Alt und Jung die Rede ist. Man kann darum mit guten Gründen fragen, ob in diesem Fall der Begriff nicht eigentlich zu kurz greift. Jedenfalls wird ein bedeutsames Element seiner Spezifik verpasst, nämlich seine sozial-historische Dimension und die sich daraus ergebende Dynamik. Darauf stößt man unvermeidlich, wenn man die wechselseitige Verflechtung der Generationenbegriffe und folglich auch der faktischen Generationenzugehörigkeiten in den Blick nimmt. In der Tat können dem Einzelnen immer mehrere Generationenzugehörigkeiten zugeschrieben werden. Eine Mutter ist beispielsweise eben auch eine Mutter der Babyboomer-Generation und dies wiederum kann

mit ihrem Verständnis als Erziehende zusammenhängen. Der Einzelne kann eben gleichzeitig mehrere Generationenzugehörigkeiten haben. Und dies kann für das Selbstverständnis durchaus von Belang sein.

Um die Tragweite von Generationenzugehörigkeiten und -beziehungen im Hinblick auf das praktische Handeln zu erfassen, schlage ich gemeinsam mit anderen⁷ vor, anzunehmen, dass Generationenzugehörigkeiten bedeutsam für die Zuschreibung persönlicher Identität sind. Formuliert als kompakte Definition:

»Das Konzept der Generation dient dazu, kollektive oder individuelle Akteure hinsichtlich ihrer sozial-zeitlichen Positionierung in einer Bevölkerung, einer Gesellschaft, einem Staat, einer sozialen Organisation oder einer Familie zu charakterisieren und ihnen Facetten ihrer sozialen Identität zuzuschreiben. Diese zeigen sich darin, dass sich Akteure in ihrem Denken, Fühlen, Wollen und Tun an sozialen Perspektiven orientieren, für die der Geburtsjahrgang, das Alter oder die bisherige Dauer der Mitgliedschaft in der jeweiligen Sozietät oder die Interpretation historischer Ereignisse von Belang sind.«⁸

Wichtig ist, dass es sich um Facetten der Identität handelt; welcher Art und wie gewichtig sie sind, welche Konfigurationen vorkommen, ist empirisch zu ermitteln. Doch es ist offensichtlich, dass dieses Verständnis von Generation und Generationenzugehörigen in differenzierter Weise die lebenspraktischen Handlungs- und Beziehungspotenziale in den Vordergrund rückt. Für ihre pragmatische Bedeutung sind überdies die damit einhergehenden moralischen Vorstellungen und Überzeugungen und die Bereitschaft zur Verantwortlichkeit von Belang. Konkret: Die Zugehörigkeit zu einer historischen Generation, beispielsweise jener, die den Krieg als Kind erlebt hat, hängt mit normativen Überzeugungen zusammen, die sich mit der Art und Weise, wie die Rolle als Mutter oder Vater verstanden wird, verbinden können. Die einschlägige Literatur bietet dazu viel Anschauungsmaterial.

Wenn wir »Generationenzugehörigkeiten« als Identitätszuschreibungen verstehen, können wir einen Anschluss an alle jene Vorstellungen der Personhaftigkeit bzw. persönlicher Identität herstellen, gemäß denen der Einzelne im Umgang mit anderen ein Bild von sich – sein »Selbst« – entwickelt; dieses wiederum lässt sich als Referenz für verantwortliches Handeln vor sich selbst und gegenüber anderen (in der religiösen Lesart: auch gegenüber Gott) verstehen. Diese Idee wird auf mannigfache Weise entfaltet.

Die Erfahrung, auf andere angewiesen zu sein, nimmt im familialen Generationenverbund einen herausragenden Platz ein. Zugleich geht damit auch eine fundamentale Erfahrung des Andersseins einher. Einfach und verkürzt ausgedrückt: Kinder sind ihren Eltern ähnlich und sind auf sie angewiesen, doch sie sind zugleich fundamental verschieden, nämlich »Alt« und »Jung« mit allem, was dazugehört, und mit allen Differenzierungen, den dieser Unterschied im Laufe des Lebens beinhaltet. Es liegt darum auch nahe, dass diese fundamentale Erfahrung gleichzeitiger Gemeinsamkeit und Verschiedenheit in mehr oder weniger ausgeprägtem Maße auch in anderen Generationenbeziehungen von Belang ist.

Daraus lässt sich ableiten: Generationenbeziehungen verweisen zum einen auf Prozesse der Persönlichkeitsentfaltung im Umgang zwischen (signifikanten) Älteren und Jüngeren, die für die elementare Erfahrungen gleichzeitiger Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, Abhängigkeit und Eigenständigkeit, Nähe und Distanz und darüber hinaus die Möglichkeit der Erfahrung gleichzeitiger Sympathie und Antipathie, unter Umständen auch gleichzeitiger Gefühle der Liebe und des Hasses bedeutsam sind.

Generative Sozialisation

Diese Umschreibung verweist in soziologischer Perspektive auf den Begriff der Sozialisation. Zur Erinnerung: Er bezeichnete ursprünglich die Integra-

tion des Einzelnen in die Gesellschaft. In den 60er-Jahren erfreute er sich großer Beliebtheit, teilweise auch in der Pädagogik, wobei zusehends die Wechselseitigkeit der Einflüsse zwischen den Beteiligten betont wurde: Nicht nur die Kinder oder die Schüler lernen von den Eltern bzw. den Lehrern, sondern diese auch umgekehrt von den Kindern und den Schülern. Immer mehr wurde auch herausgearbeitet, dass Sozialisation auch mit der Reflexion dieser Lern- und Entwicklungsprozesse durch die Beteiligten selbst einhergehen kann.

Will man nun die Einbettung des Einzelnen in die familialen und gesellschaftlichen Generationenfolgen mitbedenken, bietet es sich an, noch einen Schritt weiterzugehen und von »generativer Sozialisation« zu sprechen. Damit soll darauf hingewiesen werden, dass in diesen Lernprozessen für die Beteiligten drei zusätzliche Aspekte von Belang sein können: Erstens die kritische Auseinandersetzung mit dem überkommenen sozialen und kulturellen Erbe, dieses also zu akzeptieren, zu modifizieren oder im Extremfall sogar zu verwerfen. Zweitens ist die für den Menschen kennzeichnende Tatsache von Belang, dass sich nicht nur die ältere Generation um die jüngere sorgen und kümmern kann, sondern sich umgekehrt die jüngere auch um die ältere, und dass dies ethisch postuliert werden kann. Dem entspricht ein erweitertes Verständnis von Generativität, worunter anfänglich lediglich Verpflichtungen der Älteren gegenüber den Jüngeren verstanden wurden. Drittens ist festzuhalten: Diese wechselseitige Verantwortlichkeit im Generationenverbund beinhaltet spezifische Potenziale für die Sinngabe individuellen und gemeinschaftlichen Handelns, individueller und gemeinschaftlicher Lebensführung.⁹

Ein solches erweitertes Verständnis ermöglicht meines Erachtens den Brückenschlag zum Begriff von »Bildung«. Das ist jedenfalls für jene Verständnisse der Fall, in denen die Befähigung des Einzelnen hervorgehoben wird, sich seiner selbst und seiner Mitmenschlichkeit bewusst zu sein, dementspre-

chend verantwortlich zu handeln und das eigene Lernen zu beeinflussen. Im Rückblick auf die Eingangsfrage folgt daraus: »Generationendialogen« ist eigen, dass sie Bildungsprojekte sind – genauer formuliert: dass sie das Potenzial haben, solche zu sein.

Sie haben somit ihren Ort im Kontext übergreifender Entwicklungen, die unter Bezeichnungen wie »lebenslanges Lernen« und »Globalisierung der Bildung« diskutiert werden.¹⁰ Das ist ein starkes Argument für die mögliche gesellschaftspolitische Tragweite dieser Projekte. Es schließt insbesondere auch deren zivilgesellschaftlichen Charakter ein. Eine systematische Darstellung dieser Potenziale würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Ich beschränke mich darauf, abschließend einen Aspekt zu skizzieren, der mir sowohl unter praktischen als auch theoretischen Gesichtspunkten bedenkenswert erscheint.

Generationen-Ambivalenzen als Herausforderung

Der Aspekt ergibt sich aus der Einsicht, die ich bereits kurz angesprochen habe, dass nämlich die Gestaltung der Generationenbeziehungen mit der Erfahrung von Ambivalenzen¹¹ einhergehen kann: Eltern und Kinder fühlen sich einander nahe, stimmen in vielem miteinander überein, erleben sich als Vertraute; doch gleichzeitig kann man sich auch fremd sein, die Dinge ganz anders sehen und sich voneinander distanzieren. Analoges kann auch hinsichtlich der Lebensführung zwischen einem Bewahren überkommener Formen und der Zuwendung zu Neuem zutreffen. Diese oszillierenden Zwiespältigkeiten können sich in bestimmten Situationen zuspitzen, beispielsweise beim Auszug aus dem Elternhaus, sie können aber auch die Beziehungen über eine längere Zeitspanne prägen. Wenn es dabei nicht um triviale Sachverhalte geht, sondern um solche, die für das Selbstverständnis der Beteiligten bedeutsam sind, wenn es also um prägende Erfahrungen geht, kann man von Ambivalenzen in

einem analytischen Sinne des Wortes sprechen. Unter diesen Umständen wird der Begriff nicht, wie es im Alltag meistens der Fall ist, lediglich mit einem negativen Unterton verwendet, werden Ambivalenzen nicht schlicht als belastend betrachtet. Vielmehr erscheinen sie als Herausforderungen an die Beziehungsgestaltung, mit denen auf unterschiedliche Weise umgegangen werden kann.

Im Rahmen von Untersuchungen über die Beziehungen zwischen Eltern und erwachsenen Kindern haben wir in der Konstanzer Arbeitsgruppe »Gesellschaft und Familie« zur Veranschaulichung dieser Zusammenhänge ein Diagramm entwickelt, das die Möglichkeit bietet, unterschiedliche Typen der Erfahrung von Generationenambivalenzen zu unterscheiden. Wir haben uns dabei von der theoretischen Vorstellung leiten lassen, die sich an der einen oder anderen Stelle in verschiedenen Persönlichkeitsmodellen findet. Sie beinhaltet, dass grundsätzlich zwischen einer subjektiven und einer institutionellen Dimension unterschieden werden kann, analog zu dem weiter vorne skizzierten Verständnis von Sozialisation. Zusätzlich postulieren wir nun, dass beide Dimensionen durch polare Gegensätze gekennzeichnet werden können. Für die subjektive Dimension sind dies Nähe bzw. Vertrautheit vs. Distanz bzw. Fremdheit, für die institutionelle Dimension sind es Tradition bzw. Beharren vs. Innovation bzw. Verändern. In der diagrammatischen Darstellung lassen sich daraus vier Grundtypen der Beziehungsgestaltung sowie der Erfahrung und des Umgangs mit den dabei auftretenden Ambivalenzerfahrungen herausarbeiten, die wie folgt schematisch charakterisiert werden können:

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.

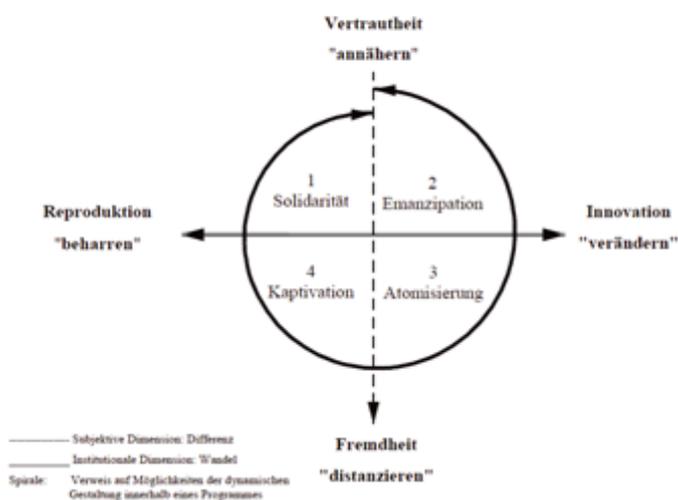
Wie jede Typologie vereinfacht auch diese. Allerdings beruht sie nicht auf einer bündelnden Generalisierung von Beobachtungen, sondern ist aus theoretischen Prämissen abgeleitet. Sie stellt darum eine Heuristik dar, ist also darauf angelegt, ergänzt, ausdifferenziert und im Hinblick auf bestimmte Anwendungen modifiziert zu werden. In diesem Sinne sei sie hier als Vorschlag zur Orientierung in der Vielfalt der »Generationendialoge« und zur Annäherung an eine »analytische« Sichtweise einzelner Projekte präsentiert. Wie bei den familialen Generationenbeziehungen geht es dabei häufig um den Umgang mit den Spannungsfeldern persönlicher Gemeinsamkeit und Verschiedenheit in alten und neuen Tätigkeitsfeldern. So dürfte es Projekte geben, in denen

tatsächlich solidarisches Denken und Handeln überwiegt (Typ 1). Es dürften sich andere Projekte finden, in denen das Anliegen einer emanzipatorischen Persönlichkeitsentwicklung aller Beteiligten unter veränderten Lebensbedingungen und Aufgabenbereichen im Vordergrund steht (Typ 2). Die Typologie macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass es Projekte gibt, die zwar unter dem Etikett »Generationendialog« angepriesen werden, ohne dass die Generationenbeziehungen wirklich von Belang sind oder überhaupt nicht thematisiert werden (Typ 3). Schließlich ist es denkbar, dass in einzelnen Projekten die Angehörigen der verschiedenen Generationen nicht wirklich miteinander zu Gang kommen (Typ 4).

Die – um es zu unterstreichen – hier notgedrungen skizzenhaften Charakterisierungen lassen sich weiter verdeutlichen, wenn nicht nur die allgemeine Anlage der Projekte, sondern einzelne Tätigkeiten unter dem Gesichtspunkt eines bewussten Umgangs mit Ambivalenzen betrachtet werden. So ist es beispielsweise naheliegend, dass die Biografiearbeit emanzipatorische Gehalte aufweist, während dort, wo es um pflegerische Tätigkeiten geht, das Solidarische überwiegt, jedoch auch das Problem der Verstrickungen besteht.

Schließlich ist auf die Rolle der »Dritten« hinzuweisen. Für das Fachperso-

Typen des Erfahrens und Gestaltens von Generationenambivalenzen



nal vor Ort kann die Sensibilität bzw. das Eingeständnis möglicher Ambivalenzerfahrungen, einzeln oder im Team, unter Umständen ebenfalls hilfreich sein: Wie werden Nähe und Distanz zu den Teilnehmenden gestaltet, etwa auch solchen, die notorisch kritisch oder tonangebend auftreten? Wie wird mit der Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach Vertrautem und der Notwendigkeit von Veränderungen umgegangen? In welchem Verhältnis stehen der Wunsch und das Bedürfnis zur Persönlichkeitsentfaltung dieser Fachpersonen zu jenem der Verantwortlichen in den Dachorganisationen bzw. Verbänden?

Ausgangspunkt dieser knappen Skizze war die Frage, worin die große Anziehungskraft generationenübergreifender Projekte liegt. Ich orte sie letztlich im Bemühen vieler Menschen, in der heutigen Zeit, die von vielen als widersprüchlich erfahren wird, stimmige Vorstellungen von sich als einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu entwickeln und dementsprechend zu handeln. Die alltägliche Erfahrung von Ambivalenzen in den Spannungsfeldern von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, von Vertrautheit und Fremdheit zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Generationen in Familie und Gesellschaft zusammen mit der dynamischen Verflechtung individueller Biografien und kollektiver Geschichte sowie die Auseinandersetzung mit dem überkommenen Erbe bieten dafür starke Anstöße. So gesehen handelt es sich um Projekte, in denen das Bemühen um »Bildung« in einem umfassenden Sinne des Wortes zentral ist.¹² Darin liegen ihre Chancen für den Einzelnen ebenso wie für die Gemeinwesen und die Gesellschaft. Damit diese »Generationenpotenziale« zum Tragen kommen, ist es jedoch notwendig, von vorschnellen Idealisierungen der Generationenbeziehungen ebenso Abstand zu nehmen wie vom Pessimismus ihres Zerfalls. »Generationensolidarität« versteht sich nicht von selbst, sondern bedarf einer realistischen Einschätzung, einer aktiven Auseinandersetzung und einer kreativen Gestaltung

der dabei bestehenden Interessen, Widersprüche und Spannungsfelder. Die Sensibilität für Ambivalenzen und das Bemühen, damit im Kleinen wie im Großen in einer sozial kreativen Weise umzugehen, bietet sich dabei als eine mögliche Orientierung an.

ANMERKUNGEN

- 1 Siehe zum Beispiel aktuell Heidenreich 2009; Themenheft »Dialog der Generationen« 2008; Amrhein 2010; für den Bereich der Hochschule etwas länger zurückliegend: Keil, Brunner 1998; ferner die aktuellen Informationen unter www.generationendialog.de, www.generationen.ch
- 2 Hierzu Eisentraut 2007; Franz, Scheunpflug 2009; Antz et al. 2009.
- 3 Hierzu Eisentraut 2007, S. 197–199 (Wunsch nach sozialer Teilhabe).
- 4 Die Phasen der neueren Entwicklung der Altersbildung fasst unter Bezugnahme auf die einschlägige Literatur Heidenreich zusammen (2009), S. 6–9.
- 5 Hierzu ausführlich und differenziert: Eisentraut 2007, Kap. 7.1.
- 6 Siehe hierzu auch die detailliertere Übersicht über die Generationenbegriffe in: Lüscher et al. 2009, S. 2.
- 7 Dazu ausführlich: Lüscher, Liegle 2003 sowie die das kleine Compendium »Bausteine zur Generationenanalyse« als Beilage zum Heft 2/2009 eines Themenheftes »Das Generationen-Geheimnis« des Bulletin des Deutschen Jugendinstituts von Lüscher et al. 2009, einsehbar unter www.dji.de/bulletins.
- 8 Lüscher et al. 2009, S. 3. Dabei ist festzuhalten, dass diese Definition das erste von drei Elementen eines differenzierten Definitionsrasters ist; die beiden anderen sind »Generationenbeziehung« und »Generationenordnung«.
- 9 Ausführlich begründet, unter Bezugnahme auch auf die pädagogische Sichtweise und formuliert als kompakte Definition: »Wenn von generativer Sozialisation die Rede ist, richtet sich die Aufmerksamkeit darauf, wie in Generationenfolgen und Generationenbeziehungen die subjektiven Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung mit den institutionalisierten Perspektiven der gesellschaftlichen Evolution verknüpft werden. Insbesondere interessieren die Spannungsfelder der Vermittlung und Aneignung sowie der Ablehnung und Modifikation des soziokulturellen Erbes, das damit einhergehende Verständnis von Generativität und die Gestaltung generationaler Ordnungen in unterschiedlichen Kontexten.« Liegle, Lüscher 2008, S. 144.
- 10 Hierzu z. B. Scheunpflug 2003; Liegle 2007.
- 11 Für eine Darstellung der vergleichsweise kurzen, erst 1910 beginnenden Geschichte des Konzepts der Ambivalenz, seiner Anwendung in unterschiedlichen Disziplinen, darunter auch der Theologie sowie des nachfolgend skizzierten »Moduls« siehe Dietrich et al. 2009.
- 12 Ich neige dazu, das Argument auch umzukehren und zu postulieren, dass Sensibilität für Ambivalenzen, die Fähigkeit, sie zu erkennen, und damit in einer Weise umzugehen, die

der individuellen und gemeinschaftlichen Persönlichkeitsentwicklung förderlich ist, zum allgemeinen Bildungskanon in »postmodernen« Gesellschaften gehört. Doch dies muss hier eine Anmerkung bleiben, denn die These würde eine ausführliche Entfaltung erfordern, die nicht nur die Gestaltung sozialer Beziehungen in den Blick nimmt, sondern auch die Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Kulturangeboten und der Allgegenwart der Medien. Die menschenbildlichen Implikationen dieses Gedankens diskutiere ich im Aufsatz »Homo ambivalens«: Lüscher 2010.

LITERATUR

- Antz, E.-M. et al. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Bielefeld.
- Amrhein, V. (2010): Miteinander von Alt und Jung – Generationenübergreifende Konzepte. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Initiieren – Planen – Umsetzen. Handbuch kommunaler Seniorenpolitik. Güterloh, S. 257–268.
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (2008): forum Erwachsenenbildung 12 (4), Thema: Dialog der Generationen. Zugänge aus Theorie und Praxis.
- Dietrich, W. et al. (Hg.) (2009): Ambivalenzen erkennen, aushalten und gestalten. Zürich.
- Eisentraut, R. (2007): Intergenerationelle Projekte. Motivationen und Wirkungen. Baden-Baden.
- Franz, J.; Scheunpflug, A. (2009): Zwischen Seniorität und Alterität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (3), S. 437–455.
- Heidenreich, H. (2009): Ob Altenbildung oder Altersbildung: Eine nicht nur demografisch drängende (und lohnende) Bildungsaufgabe. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung (Hg.): Altersbildung im Kontext der Familienbildung (Praxishilfen für die Familienbildung – gefördert vom BMFSFJ). Düsseldorf, S. 3–21.
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – Kommission Altenbildung (Hg.) (2009): »Leben. Miteinander. Lernen.« Grundlagen zur Intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität. Bonn.
- Keil, S.; Brunner, T. (Hg.) (1998): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung? Grafschaft.
- Liegle, L. (2007): Weltgesellschaft als Erwartungshorizont für Generationenlernen und Generationenpolitik. In: Lettke, F.; Lange, A. (Hg.): Generationen und Familien. Frankfurt a. M., S. 69–95.
- Liegle, L.; Lüscher, K. (2008): Generative Sozialisation. Lernen und Bildung im Generationenverbund. In: Hurrelmann, K. et al. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel, S.141–156.
- Lüscher, K. (2010): »Homo ambivalens«: Herausforderung für Psychotherapie und Gesellschaft. In: Psychotherapeut 54 (2), S. 1–10.
- Lüscher, K. et al. (2009): Bausteine zur Generationenanalyse. DJI Bulletin PLUS. In: DJI Bulletin 86.
- Lüscher, K.; Liegle, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz.
- Scheunpflug, A. (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2), S. 159–172.

Klaus Harney

Diskurse und ihre Vererbung

Generation »68« und die Institutionalisierung der Weiterbildung

Wie beim individuellen Dialog der Generationen unterliegt auch die soziale Vererbung einem dynamischen Prozess, wie bei der aktuellen Kommunikation zwischen der 68er-Generation mit ihren großen Weltentwürfen und der jetzigen kleinformigen »Generation Praktikum«.

Der Generationenwechsel in Bildungsinstitutionen ist nicht nur ein Phänomen der sozialen und organisatorischen Macht- und Chancenverteilung, sondern auch ein Phänomen der Vererbung und Ablösung von Diskursen. Der Macht- und Chancenaspekt muss nicht den gleichen Rhythmen der Generationenfolge unterworfen sein, wie das Auf- und Abflauen der Diskurse, in die die Geschichte von Bildungsinstitutionen eingelagert ist. Unter diesem Aspekt weist die Typik des 68er-Diskurses eine sehr viel längere Nachhaltigkeit auf als die soziale Vererbung, die den Prozess der Generationenfolge in den Bildungseinrichtungen seit den 70er-Jahren sozusagen feindifferenziert hat.

Generation als Vergewisserungsthematik

In der für den Generationenbegriff wegweisenden Wissenssoziologie von

Karl Mannheim wird die Zugehörigkeit zu Generationen als Erfahrung der Gleichzeitigkeit beschrieben.¹ Die Gleichzeitigkeit kann der Erfahrung konjunktive Qualität geben, d.h.: Die Erfahrung ist zugleich eine in anderen aufgehobene Zugehörigkeitserfahrung zur Gruppierung der Gleichzeitigen. Zeitgeschichtliche Ereignisse, Wirtschaftskrisen, Lebenshaltungen und mentale Orientierungen der Eltern- und Lehrergeneration, Beschäftigungschancen, Arbeitslosigkeit wie auch der Ausbau des Bildungs- und Weiterbildungssystems usw. formieren sich zur erfahrenen sozialen Wirklichkeit. Die für sie charakteristischen Ereignisse und Prozesse treten zeitgebunden auf, sodass nachfolgende Generationen zu ihnen nur noch historisch, abhängig von der Überlieferungspraxis ihrer Vorgänger ins Verhältnis treten können. Die Abhängigkeit ergibt sich aus der Differenz von Erfahrung und Überlieferung unmittelbar. Nur die Erfahrung – nicht die Überlieferung – kann im Sinne Mannheims Konjunktionen des aus Vergangenen geschöpften Wirklichkeitszugangs stiften.²

Wie man an der Überlieferungsproblematik der vom Dritten Reich geprägten Erfahrungszusammenhänge von Eltern der 68er-Proteststudierenden sehen kann, kann allerdings nicht nur die unmittelbare Erfahrung historischer Verläufe selbst, sondern auch die Erfahrung mit Überlieferungspraktiken aus

solchen Verläufen Generationenlagen stiften.³ Das Verhältnis von Erfahrung und Überlieferung kehrt im Depositum wieder, das Vorgängergenerationen ihren jeweiligen Nachfahren hinterlassen. Im Depositum wird die Erfahrung der Vorgängergeneration zur Überlieferungspraxis verarbeitet und als Überlieferungspraxis zum Erfahrungsraum der Nachfolger. Erziehung und Bildung sind als Überlieferungspraxis in diesem Sinne interpretierbar: Sie stiften Deposita, die den Wirklichkeitsaufbau begründen, der im Rahmen der Nachfolgeschaft als Wirklichkeit vergewissert werden muss und daher einer ständigen Aktivität der Gewissheitsvergewisserung aufsitzt. Dass Gewissheiten als Gewissheiten vergewissert werden, weist auf eine latente dauerhafte Aktivität hin, die erforderlich ist, um Gewissheiten in der Zeit zu erhalten und dadurch als Vergangenheit und Zukunft behandeln zu können. Der Prozesscharakter der Vergewisserung, der sich in Vergewisserungskrisen und Revergewisserungen ausdrückt, weist auf die biografische Dimension hin, die den Deposita und ihrer lebenspraktischen Aneignung im individuellen Fall jeweils zukommt. Die biografische Dimension der Deposita verbindet die aus der Differenz von Erfahrung und Überlieferung hervorgehende, Konjunktionen stiftende Gleichzeitigkeit generationentypischer Erfahrungen mit der Generationenlagerung, die auf die sozialen und kulturellen Kontexte abstellt, in denen die Differenzierung zwischen Erfahrung und Überlieferung jeweils erfolgt. Neben der Gleichzeitigkeit ist es die jeweilige gesellschaftliche Lage-



Prof. Dr. Klaus Harney ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Forschungsschwerpunkte sind Institutionenforschung und empirische Bildungsforschung.

rung, die den konjunktiven Charakter der Erfahrung ermöglicht. Die Lagerung verweist auf das Merkmal der Partizipation, das dem Merkmal der Gleichzeitigkeit hinzutreten muss, um als konjunktive Erfahrung⁴ wirksam werden zu können.

Erfahrungen schichten sich auf. Sie beginnen mit ersten Eindrücken, die – wie Mannheim schreibt – die Tendenz haben, »sich als natürliches Weltbild festzusetzen. Infolgedessen orientiert sich jede spätere Erfahrung an dieser Gruppe von Erlebnissen, mag sie als Bestätigung und Sättigung dieser ersten Erfahrungsschicht oder aber als deren Negation und Antithese empfunden werden«⁵.

Abstrakt stehen Generation und erster Eindruck für die kontext- und zeitabhängige Bindung der Erfahrungskonstitution. Mit dem Generationenbegriff verbinden sich Trennungen, die auf das historische Auf- und Zurücktreten der Konstitutionsbedingungen und Objektbereiche von Erfahrungsräumen verweisen. Zugleich geht diese erfahrungsvermittelte Herkunft der Kommunikationspraxis von Personen ihrer kommunikativen Darstellbarkeit und Verfügbarkeit *für andere* wie auch für die Spiegelung des eigenen Selbst sich selbst gegenüber voraus. Hier entsteht der vorprädikative Rahmen der Gewissheitsvergewisserung, die *als* Vergewisserung – also auf einer nächsten Ebene – selber nicht mehr vergewissert werden kann, dort sozusagen konstant wird und dann in einem strukturellen Sinne von der Form der Vergewisserung auf die des *Glaubens* übergehen muss.⁶

Man kann nicht nicht glauben: denn das würde letztlich bedeuten, die im Generationenbegriff enthaltene Abhängigkeit und Relativität des Wirklichkeitszugangs von Menschen zu negieren. Die strukturelle Gegebenheit des Glaubens als vorprädikative Konstanz der Gewissheitsvergewisserung schließt nicht aus, sondern ein, dass Gewissheiten Transformationen und rekursiv wirksamen Veränderungen unterliegen. Die konjunktive Zugehörigkeit ergibt sich aus der Unhintergebarkeit von Anfängen und

aus der Nichtdisponierbarkeit ihrer Voraussetzungen, also aus der dem Generationenverhältnis anhaftenden Macht.⁷

Der derzeit wieder aktuelle Generationenwechsel in Bildungsinstitutionen lässt die Mannheimsche Thematik der Gleichzeitigkeit und der Lagerung deshalb markant hervortreten, weil die Generation der Kriegs- und Nachkriegsjahrgänge in den 70er-Jahren unter spezifischen Vorzeichen der wissenschaftlichen und politischen Diskursivität sowie des öffentlichen Ausbaus von Bildungssystem und Weiterbildung ins Berufsleben eingetreten ist.⁸ Der diskursive Rahmen des Generationenwechsels wird nicht schon durch die Soziallagen erklärt, die sich im Prozess des Generationenwechsels einstellen und als Lagerungen im Mannheimschen Sinne ebenfalls Konjunktionen stiften.

Zwar sind Soziallagen daran beteiligt: Hier ist an feldspezifische Zugänge über den zweiten Bildungsweg, an Aufstiegsprozesse aus Arbeitermilieus wie auch an lange Studienzeiten und Einmündungsphasen in den Beruf zu denken, die es in den 70er-Jahren ebenfalls gab. Auch darf man Feindifferenzierungen zwischen zeitlich

nahe beieinanderliegenden Generationen nicht vergessen, die gleichwohl unterschiedliche Lagerungen schaffen: Im Unterschied zur Generation der 40er-Jahre fanden die Hochschulabsolventen der 1950er-Jahrgänge bereits besetzte Leitungsfunktionen und Mitarbeiterstellen vor. Ebenso wie heute waren dann auch damals bereits längere Übergangsphasen, eine Vielzahl von Bewerbungen, Teilzeitarbeit und befristete Stellen üblich.⁹

Der konjunktive Diskurs

Die Gleichzeitigkeit der Generationenlage wird jedoch auch durch Diskurslandschaften und Diskurspraktiken bestimmt, die länger andauern, weil sie über die mentale Ausstattung von institutionellen *Erstgenerationen* übermittelt werden. Was Mannheim¹⁰ über die Folgen des ersten Eindrucks schreibt, gilt strukturell auch für Jahrgänge, die im Ausbauprozess von Institutionen zuerst eintreten. Generationen des Ersteintritts bestimmen mit ihrer mentalen Ausstattung den Diskurs im Sinne einer Richtungsvorgabe. Positionen werden eingenommen und dienen als Abstoßfläche für Gegenpositionen und



Generationen | Über Kreuz

Foto: Anita Schiffer-Fuchs

Differenzierungen. Gleichzeitig bilden sich zentrale Begrifflichkeiten heraus, die zur kommunikativen Normalität im Feld werden.

Für die Rekrutierung von Funktionsträgern und Funktionseleiten im Zuge der Expansion öffentlicher Bildungseinrichtungen waren die akademischen Intellektuellenmilieus der 68er-Bewegung leitdiskursbestimmend. Es handelte sich hierbei um ein Generationsmilieu, dessen Eltern durch Erfahrungen und Folgen der NS-Zeit, des Zweiten Weltkriegs und der anschließenden Mangeljahre geprägt worden waren.¹¹ Für die Erfahrungen dieser um die Kriegszeit herum geborenen Milieus sind Erfahrungen mit einer von Traumata und Tabus, Schuldgefühlen und Anerkennungsverlusten gezeichneten Überlieferungspraxis der Vorfahren charakteristisch, die angesichts einer monströsen, aus der zeichenfähigen Hinstellbarkeit herauslaufenden Vergangenheit eher den Charakter der sprachlosen Hinterlassenschaft annahm, die man nicht überliefern, sondern nur übriglassen kann.¹² Der vorprädikative Verdacht, »von schlechten Eltern zu sein« (Assmann), steht für die Bezeichnung einer durchlöcherten Gewissheit, einer Glaubenskrise im eingeführten Sinne, für die die Verflechtung von Aneignung und Gewissheit Leerläufe und Stockungen ihrer Vergewisserung hinnehmen muss. Die Gewissheitsvergewisserung nimmt dann die Form der Krise an, wenn in den Schülercliquen und unter den Peers der 60er-Jahre die eigene familiäre und verwandtschaftliche Herkunft mit der Aura von Widerstandserzählungen versehen und so beispielsweise der Hinweis auf versteckte Juden zum Zeichen einer ehrbaren Herkunft werden konnte, mit dem es möglich war, die einen – die Besitzer einer Überlieferung der Rechtschaffenheit – von den anderen – den Besitzlosen und Ungewissen – unter den Nachgeborenen zu unterscheiden. Menschen aus den Exil- und Widerstandsmilieus der Arbeiterbewegung, der Kirchen, der Wissenschaft entwickelten sich zu Identifikationsfiguren, die dazu gebraucht wurden, die

gestörte Vergewisserung durch eine aus der Widerständigkeit und Nicht-Unterordnung unter das Dritte Reich abgeleitete Authentizität der Rechtschaffenheit zu kompensieren.

Der Eintritt in einen erziehungs- oder sozialwissenschaftlichen Studiengang der Sechziger- und frühen Siebzigerjahre implizierte den Eintritt in eine Diskurslandschaft, die es ermöglichte, die Differenz zwischen den Besitzlosen und den Besitzenden in die Pose des gesellschaftskritischen Selbstaufklärers hineinzulegen und dort zu neutralisieren: Aus der Perspektive der Gesellschaftskritik war man sozusagen Geschichtssubjekt in objektiven Verhältnissen und deshalb vom gleichen Stamm der Einsichtigen. Unabhängig von der Frage der Betroffenheit im konkreten Fall, unabhängig vom Interesse des Einzelnen am diskursiven Angebot und auch unabhängig von der inneren Zerstrittenheit linker Wissenschaftsmilieus zentrierte der gesellschaftskritische Anspruch Themen, Positionen, Themenkonjunkturen wie auch den legitimatorischen Rückhalt für Reformambitionen. Leitbegrifflichkeiten der Erwachsenenbildung wie Teilnehmerorientierung, exemplarisches Lernen, Deutungsmuster, Verständigung, Autonomie und emanzipatorisches Interesse markierten die Selbstbeschreibung der Erwachsenenbildung und ihrer Aufgaben im Prozess des Ausbaus einer öffentlichen Infrastruktur. Gesellschaftskritische Aufklärung und Subjektorientierung wurden in einem zum öffentlichen Anliegen erhobenen Bildungsbegriff zusammengezogen und erfolgreich politisiert: Erwachsenenbildung gehörte »flächendeckend« als »System« in die Obhut des Staates.¹³ Der Staat war den Bürgern die Bedingung der Möglichkeit ihrer Selbstvergewisserung schuldig und nahm als gewissermaßen verbürgender Übervater die Stelle der genealogisch unterbrochenen Gewissheit ein, von rechtschaffenem Hintergrund und richtigem Bewusstsein zu sein.

In diesen Zusammenhang gestellt ist der heutige Generationenwechsel gleichbedeutend mit einer mentalen Kollektivverschiebung: Abgelöst wird

ein Rechtschaffenheit und Autonomie der Bildungspraxis einerseits, Verbürgung und Gewährleistung durch den Staat andererseits einfordernder Anspruchsdiskurs der gesellschaftskritischen Bildung, der sich aus sich selbst rechtfertigt und genau deshalb die Funktion der Vergewisserung übernehmen konnte.

Dieser Diskurs hatte eine paradoxe Lage geschaffen: Die partizipativen Gehalte der auf Gesellschaftskritik und Teilnehmerorientierung setzenden Leitbegrifflichkeiten standen im Spannungsverhältnis zum bürokratischen Gehalt der ebenfalls stets eingeforderten Gewährleistung und Infrastrukturalisierung durch den Staat. Die Erwachsenenbildung sollte – wie die damalige Generation der gesellschaftskritischen Jungakademiker überhaupt – Großes leisten und so an die Stelle der Herkunft von zweifelhaften Eltern die Herkunft aus dem *eigenen* Aufklärungs- und Emanzipationsprozess treten lassen können. Dafür hatte der Staat paradoxerweise zu sorgen.

Überlieferung und pädagogische Kommunikation

Aus der Perspektive einer Aufgabe von großem Format ist die erfahrene Welt ständig klein und unfertig. »Hinter dem Horizont« gibt es dann immer noch etwas, von dem man glauben muss und auch in der abgeklärten Haltung der heute Alten immer noch glaubt, dass es »weitergeht« (Udo Lindenberg), also der Befreiung harrt oder zumindest hätte weitergehen müssen – wenn nur »die Gesellschaft« oder »der Staat« dafür gesorgt hätte, dass man den Glauben hätte behalten können. In diesem Glauben kehrt sich das Vorzeichen des zurückgerichteten Zweifels in das einer nach vorne gerichteten Quasivergewisserung um.

Die Überlieferungspraxis, die aus einer solchen Verkehrung resultiert, ist leer-gelaufen. Der lang anhaltende, nach 1975 zunächst über die abnehmende Ausbaurate öffentlicher Bildung eingeleitete Prozess der Individualisierung und fortschreitenden Beschäftigungs-

und Sozialpolitisierung der Weiterbildung drückte ihr zunehmend den Charakter der Notwendigkeit auf: im Dienste sowohl der Reproduzierbarkeit von Soziallagen der Erwerbsbevölkerung wie auch derjenigen der um verknäppte Mittel konkurrierenden Weiterbildungsorganisationen selbst.¹⁴ In den 80er-Jahren hinterließ diese Entwicklung reflexive Spuren im Diskurs der Weiterbildung: Skeptische Analysen zur Wissensverwendung, zu Subjektivität und Alltag, zu Individualisierung und Aneignung im Anschluss an Ulrich Beck durchmischten sich mit der nach wie vor mächtig bleibenden teleologischen Selbstbeschreibung.¹⁵ Die Ablösung des Telos der großen Aufgabe durch das kleine Format der Notwendigkeit sollte sich als prozessbestimmend vor allem für die Eintretenden, die nachfolgenden Jahrgänge erweisen. Die Metapher von der Generation Praktikum bezeichnet die Orientierung an den eher kleinen Formaten der lebenspraktischen Erfolgssicherung und der ebenso kleinschrittigen Herauslösung aus übergangsgeprägten Abhängigkeiten. Die Ablösung des Praktikums durch Beschäftigung ist heute bereits ein sozialer Aufstieg, der auf erdiente Anerkennung verweist. Employability muss kleinschrittig erdient und durch eine besondere Semantik der Personalentwicklung und der Auswahl auratisiert werden. Organisationserfahrungen beruflicher Anerkennung werden zur Erfahrung der Jüngeren, an der die Überlieferung großformatiger Emanzipations- und Substanzerzählungen ausläuft. An die Stelle dessen hat sich die Vergewisserungspraxis der Jüngeren auf die Teleologisierung der Organisation («Organisationskultur», «Führung») und ihrer Kleinschrittigkeit («Lernende Organisation») verlegt. Befristung, Knappheit sowie die Permanenz von Selbsteinträgen in das Medium der durch psychologisierte Organisations-, Management- und Politiksprachen vorgezeichneten Imagination des leistungsfähigen und exzellenten Menschen sind heute die diskursiven Merkmale des Übergangs, der Karriere und damit der Nachfolge-

schaft in Bildungsorganisationen. Im Lernbegriff erfährt die ernüchternde Durchschlagskraft der Erfahrung der Notwendigkeit eine Reteleologisierung, die offensichtlich auf einer tieferliegenden generativen Ebene der gesellschaftlichen Sinnerzeugung als Selbstantrieb und Vererbungsmechanismus pädagogischer Kommunikation¹⁶ in Erscheinung tritt. Die strukturelle Bewegung der Gewissheitsvergewisserung ist hierbei nämlich die gleiche, die auch die Nachkriegsgeneration der Älteren ihren Vorgängern gegenüber vollzogen hat: nämlich die Erfahrung (die im Fall der Generation Praktikum eine Erfahrung der im Medium des Telos, der Substanz und des richtigen Bewusstseins vorgetragenen alten Welt der Älteren ist) einer leergelaufenen Praxis der Überlieferung in eine neue teleologische Struktur hinein zu überführen und damit schon jetzt das eigene Erbe vorzuprägen: Enkel und Urenkel werden dann ihre eigene »pädagogische Kommunikation« wiederum daran entwickeln können.

ANMERKUNGEN

- 1 Mannheim 1964, S. 541 ff.
- 2 Becker 2008; Schäffer 2003.
- 3 Assmann 1999.
- 4 Schäffer 2003.
- 5 Mannheim 1964, S. 536–537.
- 6 Von dieser Funktion des Glaubens muss man diejenige unterscheiden, die im kirchlichen Gemeindebetrieb – vor allem im Kontext der Ehrenamtlichkeit – die Funktion Zugehörkeitscodes und der sozialen Einsatzressource übernimmt; empirisch dazu Harney, Keiner 1992.
- 7 Klika 2002, S. 389.
- 8 S. Kade 2004; 2003.
- 9 S. Kade 2003, S. 178 ff.
- 10 Mannheim 1964.
- 11 Bude 1995.
- 12 Zinnecker 2008; Radebold 2008; Assmann 2006.
- 13 Wittpoth 2003, S. 54.
- 14 Harney 2003.
- 15 Kade 1989.
- 16 Zum Begriff Kade, Seitter 2003.

LITERATUR

- Assmann, A. (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.
- Assmann, A. (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München.

- Becker, H. A. (2008): Karl Mannheims »Problem der Generationen« – 80 Jahre danach. In: Zeitschrift für Familienforschung 20 (2008), 2, S. 203–221.
- Bude, H. (1995): Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938–1948. Frankfurt/M.
- Harney, K. (2003): Infrastrukturen und Ressourcen öffentlicher Weiterbildung in NRW nach 1945. In: Ciupke, P.; Faulenbach, B.; Jelich, F.-J.; Reichling, N. (Hg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Essen, S. 15–30.
- Harney, K.; Keiner, E. (1992): Zum Profil nicht-hauptberuflicher Arbeit in der evg. Erwachsenenbildung. In: Jütting, H.D. (Hg.): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Empirische Studien. Frankfurt a.M., S. 197–227.
- Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim.
- Kade, J.; Seitter, W. (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, Heft 4, S. 602–617.
- Kade, S. (2003): »Manus Manum Lavat« – Anerkennungsbeziehungen in alternden Institutionen. In: Nittel, D.; Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 185–206.
- Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Recklinghausen.
- Klika, D. (2002): Das Verhältnis der Generationen. Zur Aktualität eines pädagogischen Grundproblems. In: Die deutsche Schule 94, Heft 3, S. 381–391.
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, eingeleitet und herausgegeben von K. H. Wolff. Berlin/Neuwied.
- Radebold, H. (2008): Kriegsbedingte Kindheiten und Jugendzeit. Teil 1: Zeitgeschichtliche Erfahrungen, Folgen und transgenerationale Auswirkungen. In: Radebold, H.; Bohleber, W.; Zinnecker, J. (Hg.): Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen. Weinheim/München, S. 45–56.
- Schäffer, B. (2003): Generation: ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Nittel, D.; Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 95–114.
- Wittpoth, J. (2003): (Weiter-)Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, D.; Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 53–70.
- Zinnecker, J. (2008): Die »transgenerationale Weitergabe« der Erfahrung des Weltkrieges in der Familie. Der Blickwinkel der Familiensozialisations- und Generationenforschung. In: Radebold, H.; Bohleber, W.; Zinnecker, J. (Hg.): Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen. Weinheim/München, S. 141–154.



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

... ein Begriff für politische Bildung

Politische Bildung



Benedikt Widmaier,
Gerd Steffens (Hrsg.)

Weltbürgertum und Kosmopolitisierung

Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung

Unter Rückgriff auf Immanuel Kant und die Rezeption des angelsächsischen Diskurses über Kosmopolitismus ist in den letzten Jahren versucht worden, einen modernisierten Begriff des Weltbürgers in die öffentlichen politischen Debatten einzubringen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Band interdisziplinär und kontrovers diskutiert, ob der Weltbürger ein angemessenes Bürgerleitbild für die globalisierte Welt ist.

Dieser interdisziplinäre Diskurs zwischen Wissenschaftlern und Akteuren verschiedener Professionen liefert neue Anstöße für eine zeitgemäße Theorie und Praxis der Politischen Bildung in weltbürgerlicher Absicht. In Abgrenzung zu einer ausschließlich wirtschaftlich gedachten Globalisierung sollen damit mögliche Perspektiven einer politischen und gesellschaftlichen Kosmopolitisierung erörtert werden.

ISBN 978-3-89974539-9, 192 S., € 19,80

Autorin und Autoren: Sebastian Fischer | Benno Hafenerger | Michael Haus | Benedikt Köhler | Ingo Juchler | Dirk Lange | Thomas Maissen | Astrid Messerschmidt | Mathias Möhring-Hesse | Thomas Mohrs | Gerd Steffens | Andreas Thimmel | Benedikt Widmaier | Tobias Widmaier

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65 824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196 / 8 60 65,
Fax: 06196 / 8 60 60, e-mail: info@wochenschau-verlag.de

Ethisches Lernen



Helga Gisbertz,
Gerhard Kruij,
Markus Tolksdorf (Hg.)

Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenen- bildung

EB Buch, 30

2010, 221 S.,

29,90 € (D)/49,90 SFr

ISBN 978-3-7639-4318-0

Best.-Nr. 6004070

Schulungs- konzept für Kursleitende

Wie können ethische Probleme aufgegriffen werden, wenn sie sich in Kursveranstaltungen ergeben?

Das Buch beschreibt verschiedene Lehr- und Lernarrangements der Bildungspraxis. Die Autoren zeigen, welche Methoden für den Umgang mit ethischen Themen geeignet sind und wie Kursleitende ihre dafür notwendigen Kompetenzen weiter entwickeln können.

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



KOMPETENZ

Entscheidend ist die Qualität der Lehre!

Fachtagung zum KBE-Projekt »Mediengestützte Fallarbeit« in Köln

Die erwachsenenpädagogische Diskussion des letzten Jahrzehnts war von der Förderung neuer Lernkulturen, neuer Strukturen wie den »Lernenden Regionen« und »Lernen vor Ort« sowie vom institutionellen Qualitätsmanagement geprägt. Dabei traten die Qualität der Lehre und damit die Fortbildung des lehrenden Personals in den Hintergrund. Zu Unrecht, denn in der Einschätzung der Weiterbildungsteilnehmer spielt die Leistung der Dozenten und Kursleiter eine entscheidende Rolle, weit vor den Rahmenbedingungen, die von den Bildungseinrichtungen geschaffen werden. Und auch die PISA-Studien haben gezeigt, dass der »institutionelle« Faktor hinter die pädagogische Leistung des Lehrers zurücktritt. Die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen sind häufig geringer als die Unterschiede innerhalb einer einzelnen Schule.

Lehren und Lernen müssen deshalb wieder ins Zentrum der Qualitätsdiskussion rücken, so Professor Josef Schrader, wissenschaftlicher Leiter des KBE-Projekts »Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit« anlässlich einer Fachtagung am 4. Februar 2010 im Kölner Maternushaus. Den wachsenden Anforderungen an die Lehre steht ein eher bescheidenes Fortbildungsangebot gegenüber, das zudem auf die Besonderheiten der Erwachsenenbildung wenig Rücksicht nimmt: Lehrende üben ihre Tätigkeit häufig aus, bevor sie ihr Fach lernen; sie verfügen über breit gestreute Lehrerfahrungen und sind häufig weniger daran interessiert, allgemeines erwachsenenpädagogisches Wissen zu erwerben, als problematische Praxissituationen besser bewältigen zu können. Zudem müssen prekäre Anstellungsverhältnisse ebenso

berücksichtigt werden wie ein geringes Zeitbudget, das im Bildungsalltag für die Fortbildung bleibt. Aus all dem ergibt sich der Bedarf an Fortbildungskonzepten, die gleichermaßen wissenschaftlich fundiert, praxisnah und flexibel einsetzbar sind.

Ziel der Fachtagung war es, mediengestützte Fallarbeit als ein Fortbildungsmodell zu präsentieren, das diesen Anforderungen entspricht. Es ist in dreijähriger Projektarbeit mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entwickelt worden und hat einen neuartigen Zugang gewählt: Zuerst wurden Kurse und Seminare per Video aufgezeichnet und im Hinblick auf erkennbare erwachsenenpädagogische Schlüssel-situationen analysiert. So konnten aus den Filmaufnahmen, die in acht Einrichtungen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung stattfanden, Fälle gewonnen, didaktisch aufbereitet und in eine virtuelle Lernumgebung eingebunden werden. Das Konzept fand in Köln regen Anklang. Rund 40 Fachleute aus der Fortbildungspraxis und der erwachsenenpädagogischen Forschung hatten Gelegenheit, mediengestützte Fallarbeit selbst an »Lernstationen« zu erproben, die von Monika Bischlager (Münchner Bildungswerk), Roman Schaab (KEB Riedlingen), Carmen Herrmann (KiTa Saar) und Ingrid Weiss (Kolpingbildung Heilbronn) gestaltet wurden.

Das Konzept

Untereinem »Fall« ist eine 10-15-minütige Unterrichtssequenz zu verstehen, die eine für die Erwachsenenbildung typische Handlungssituation darstellt, z.B. die Eröffnung eines Seminars, die Leitung einer offenen Gesprächsrunde oder die Anleitung einer praktischen

Bildungsforschung soll gestärkt werden

Bundesbildungsministerin Annette Schavan und der Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK), der bayerische Kultusminister Ludwig Spaenle, haben Anfang des Jahres vereinbart, Bildungsforschung und Bildungsmonitoring zu stärken.

So soll der unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erstellte Bericht »Bildung in Deutschland« künftig kontinuierlich erstellt werden. »Mit diesem Bericht haben wir innerhalb kurzer Zeit ein zentrales Referenzdokument für die bildungspolitische Diskussion geschaffen, das bei allen Beteiligten hohe Akzeptanz genießt«, erklärten Schavan und Spaenle.

Die Durchführung von Vergleichsstudien im Bildungsbereich auf nationaler und internationaler Ebene (PISA etc.) und die darauf bezogene Bildungsforschung in Deutschland sollen zukünftig aufeinander abgestimmt arbeiten. Dabei bildet die Tätigkeit des von den Ländern bereits im Jahre 2004 etablierten Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) die nationale Säule; hier wird unter anderem das Erreichen der nationalen Bildungsstandards im Ländervergleich überprüft. Insgesamt sei Deutschland beim Ausbau von Bildungsforschung und -monitoring damit auf einem guten Weg, betonten die beiden Bildungspolitiker. Dazu trage auch bei, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Förderung der empirischen Bildungsforschung in den letzten Jahren ausgeweitet habe.

Übung. Diese authentischen Fälle bildeten die Grundlage der Fortbildung. Sabine Digel und Ralf Olleck, wissenschaftliche Mitarbeiter des Projekts, erläuterten, wie Fälle aufbereitet werden: Auf der einen Seite werden dem Nutzer Kommentare der beteiligten Akteure geboten, auf der anderen Seite Bausteine erwachsenpädagogischer Theorie. Auf beides kann er bei der Bearbeitung des Falles zurückgreifen, zugleich eigene Anmerkungen zum Fall machen, einzelne Sequenzen immer wieder anschauen, sie vertieft in Einzelarbeit oder in einer Lerngruppe bearbeiten.

Mit diesem Ensemble ergibt sich für Fortbildungsveranstalter und -teilnehmer eine bislang nicht gekannte Möglichkeit. Sie können ad hoc – dann, wenn ein Problem im Unterricht auftritt – auf die Fallbibliothek zurückgreifen, geeignete Fallpakete zusammenstellen und für ihre Fortbildung nutzen. Fortbildung schmiegt sich enger als bislang gewohnt an die eigene Praxis an. Man erwirbt nicht wie sonst üblich erst allgemeines Wissen, um es dann in der Praxis anzuwenden, sondern man geht von der erlebten und möglicherweise problematischen Praxis aus, um anhand dazu passender aufbereiteter Fälle zu lernen. Die in der computergestützten Lernumgebung abrufbaren Kommentare und Theoriebausteine sollen dazu anregen, neben der eigenen auch andere Perspektiven einzunehmen, also an Deutungskompetenz zu gewinnen. Denn das vertiefte Verständnis für die unterschiedlichen Facetten von Unterricht ist die Voraussetzung dafür, eigenen Unterricht planvoller zu gestalten und letztlich zu verbessern.

Forschungsergebnisse

Die Auswertung von acht Modellseminaren mit 90 Teilnehmern hat gezeigt, dass mediengestützte Fallarbeit ein attraktives Angebot ist. Kursleiter schätzen die Möglichkeit, auch am heimischen Computer lernen zu können, sind für neue Lernformen (z.B. Blended-Learning-Arrangements) auf-

geschlossen und finden sich und ihre eigene Kurs- und Seminarpraxis in den gezeigten Fällen gut wiedergegeben. Der technische Aufwand wurde in den Erprobungsseminaren in aller Regel nicht als hinderlich angesehen, im Gegenteil: Der fremde, als Video präsentierte Fall galt als besonders lernträchtig.

Die Modellseminare folgten einem standardisierten Muster. Sie erstreckten sich über vier Tage und bestanden aus der Bearbeitung eines Einstiegsfalls, dreier Übungsfälle und eines Abschlussfalls. Im Vorher-nachher-Vergleich ließ sich zeigen, dass Deutungskompetenz tatsächlich gesteigert werden kann. Die Abschlussfälle wurden facettenreicher und systematischer analysiert als die Einstiegsfälle. Dabei wurde entgegen ersten Erwartungen stärker auf die theoretischen Modelle Bezug genommen als auf die Perspektiven der Akteure. Vorschnelle Urteile in der Bewertung einer Unterrichtssituation, wie sie zu Anfang naheliegen, fanden sich am Schluss der Fortbildung seltener, die Perspektiveinnahmen und damit das Verständnis für unterrichtliche Sinnzusammenhänge haben sich erweitert.

Professor Erhard Schlutz, Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, sah in dem Konzept eine technisch überzeugende Fortentwicklung bewährter Modelle wie des situativen Lehrtrainings und des Micro-Teaching. Er plädierte dafür, das entstehende Falllaboratorium breit zu nutzen, etwa als Dokumentation »guten Unterrichts« oder als Instrument zur Reflexion eigener Bildungspraxis in sogenannten Communities of Practice. Zudem werde es in Zukunft darauf ankommen, klassische Fortbildungsformate und mediengestützte Fallarbeit auf intelligente Weise miteinander zu kombinieren.

Die mediengestützte Fallarbeit wird nun schrittweise ausgebaut. Ziel ist es, ein allen Bildungseinrichtungen zugängliches Falllaboratorium zu entwickeln, in dem sich möglichst viele Schlüsselsituationen des Unterrichts mit Erwachsenen wiederfinden. Bis

es soweit ist, braucht es allerdings noch erhebliche Entwicklungsanstrengungen. Dazu hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung für weitere zwei Jahre Mittel bewilligt.

Reinhard Hohmann

Mindestlohn

Dass die Beschäftigten in der beruflichen Weiterbildung einen Mindestlohn erhalten sollen, hatte die EB (1/09) vor einem Jahr gemeldet. Doch unter der neuen Regierung hat sich die Situation wieder geändert. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat im Februar 2010 den aktuellen Stand der Dinge erhoben. Demnach halten die FDP und Teile der Union einen gesetzlichen Mindestlohn für marktwirtschaftlich falsch, hingegen sind vor allem SPD und Linke der Auffassung, dass aufgrund der bisherigen Situation eine staatliche Regulierung notwendig ist. Eine Studie zur wirtschaftlichen Lage der Beschäftigten in der Weiterbildung macht jetzt zudem deutlich, wie schwierig die Situation für viele der rund 650.000 Lehrenden aktuell ist. Unter ihnen sind noch nicht einmal 15 % auf sozialversicherungspflichtiger Basis beschäftigt. Viele Lehrende müssen, um ein existenzsicherndes Einkommen zu erwirtschaften, mehrere Vertragsverhältnisse eingehen. Die Aufnahme der Weiterbildungsbranche im Bereich von SGB III/II in das Arbeitnehmer-Entsendegesetz vom 24. April 2009 ebnete grundsätzlich den Weg zur Einführung eines gesetzlichen Mindestlohns. Nun aber müssen weitere Hürden zu einer gesetzlichen Festlegung genommen werden, deren Bewältigung nicht zuletzt von der Haltung der neuen Regierungskoalition abhängt. Doch schon jetzt kann laut DIE die tarifliche Einigung für eine Stundenvergütung pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von 12,28 € (West) bzw. 10,93 € (Ost) als Erfolg gesehen werden, denn die Bundesagentur für Arbeit empfiehlt, diesen Mindestlohn bei der Angebotskalkulation zu beachten.

TAGUNGEN

Die Menschen stärken

GEW-Herbstakademie

Unter dem Motto »Die Menschen stärken und die Dinge klären – politische Bildung und Handlungskompetenz« fand vom 26. bis zum 28. November die GEW-Herbstakademie 2009 in Weimar statt. In diesem Jahr kooperierte die Bildungsgewerkschaft GEW mit dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben. Ziel war es, für die politische Bildung Kräfte zu bündeln und ihr im Weiterbildungsbe- reich den gebührenden Stellenwert zu verschaffen. Konkret ging es der Herbstakademie darum, mit Nach- druck darauf aufmerksam zu machen, dass diese Bildungsaufgabe mehr als bisher gefördert werden muss. Die zur Abschlussdiskussion versammel- ten Vertreter und Vertreterinnen aller Bundestagsfraktionen stimmten der Forderung zu, dass politische Bil- dung nachhaltig zu fördern ist und Streichungen im Bundeshaushalt abzulehnen sind. Das betrifft sowohl die Finanzen der Bundeszentrale für politische Bildung wie auch die Mit- tel für den Kinder- und Jugendplan. »Die Parteien wissen genau, dass sich ein Rückgang an informierten und aktiven Bürgern für eine Demokratie negativ auswirkt«, betonte Stephanie Odenwald vom Hauptvorstand der GEW, »verantwortliche einsatzbereite Menschen werden gebraucht, sowohl für das soziale Zusammenleben wie auch in der Arbeitswelt.«

Etwa siebzig Teilnehmende aus Pra- xis und Theorie der Weiterbildung diskutierten in Weimar über die Not- wendigkeit, bei der Verständigung auf gemeinsame Bildungsziele in Europa – im Kontext des Europäischen Qua- lifikationsrahmens (EQR) als »learning outcomes« definiert – einen umfas- senden Begriff von Handlungskompe- tenz zugrunde zu legen. Eine Reduzie- rung allein auf arbeitsmarktbezogene Beschäftigungsfähigkeit werde dem Anspruch nicht gerecht, dass Men- schen die Fähigkeit erlangen sollen,

komplexe Zusammenhänge wie zum Beispiel die Wirtschaftskrise zu ver- stehen. Hier müssten einem breiten Publikum weitere Hilfestellungen geboten werden, um Politik kritisch beurteilen zu können, um selbst hand- lungsfähig zu sein und zur Lösung der gegenwärtigen sozialen Probleme beizutragen.

Überlegungen zum Qualifikationsrahmen

Der scheidende Vorsitzende des Bun- desausschusses Politische Bildung (bap), Theo W. Länge, stellte bei der Herbstakademie Überlegungen der außerschulischen Bildung zum Deut- schen Qualifikationsrahmen vor (vgl. das Interview mit Länge in EB 4/09). Länge benannte als zentralen Kritik- punkt am gegenwärtigen Stand des

DQR, dass hier die non-formale, also außerschulische Bildung nicht vor- gesehen ist. Zwar sei inzwischen die Rede davon, dass auch »informell« erworbene Kompetenzen Berücksich- tigung finden sollten. Aber erstens sei diese Berücksichtigung erst in einem weiteren Schritt, quasi als Anhängsel der derzeitigen DQR-Struktur, geplant; zweitens seien informelle Zusammen- hänge etwas anderes als organisierte Bildung außerhalb der Schule. Die Nicht-Berücksichtigung des non-for- malen Sektors könnte allerdings auch daher rühren, dass sich die entspre- chenden Akteure bisher nur zaghaft auf die Diskussion eingelassen hätten. Zu lange habe sich die Profession mit der Frage beschäftigt, ob der DQR für die außerschulische politische Bil- dung überhaupt ein Thema sei und ob man sich in die Diskussion um die Ausgestaltung eines nationalen Rah- mens einbringen sollte. In Anbetracht des eindeutigen bildungspolitischen Trends müsse die Antwort aber ein deutliches Ja sein.

js

erfolgreich.politisch.bilden

Demokratiekongress der Konrad-Adenauer-Stiftung

Ende 2009 veranstaltete die Konrad- Adenauer-Stiftung (KAS), passender- weise einen Monat nach Antritt der neuen Regierung, einen »Demokratie- kongress« der politischen Bildung. Die Stiftung, die seit dem 1. Januar 2010 von dem neuen Vorsitzenden Hans- Gert Pöttering, ehemals Präsident des Europäischen Parlaments, geleitet wird, hatte unter dem Motto »erfolgreich. politisch.bilden« nach Berlin ingela- den und war damit nicht nur bei Bil- dungspartnern und Fachleuten, etwa aus dem Bundesausschuss Politische Bildung (bap), sondern auch bei einem breiten Kreis von Interessierten und En- gagierte auf Resonanz gestoßen. Fast 400 Personen nahmen an dem Kon- gress teil, auf einem Markt der Mög- lichkeiten präsentierte sich eine bunte

Mischung von Bildungseinrichtungen und -anbietern, gerade auch aus der Erwachsenenbildung, und rund um die reale Tagung entspann sich eine Diskussion im Netz.

Ausgangspunkt des Kongresses war die bedenkliche Lage, in der sich die demokratische Ordnung der Bundes- republik – angesichts von Desinteres- se, Distanz und Ignoranz gegenüber der Politik oder der schwindenden Bindung an (Volks-)Parteien – befin- det. Eine Einführung zu den nationa- len und internationalen Heraus- forderungen gab der bis Ende 2009 amtierende KAS-Vorsitzende Bernhard Vogel. Bundestagspräsident Norbert Lammert knüpfte daran an und doku- mentierte mit seinem Auftritt ein wei- teres Mal, dass es für die Profession der

politischen Bildung einen Glücksfall darstellt, einen solchen Schirmherrn gefunden zu haben. Lammert wirkt ja an vielen Veranstaltungen und Initiativen der Bildungsträger mit, so hat er die Schirmherrschaft für den »Preis Politische Bildung« übernommen, der seit 2009 vom bap vergeben wird (vgl. EB 2/09).

Werner Blumenthal, Leiter der Abteilung Bildungswerke und Bildungszentren bei der KAS und bap-Vorstandsmitglied, legte im ersten Kongress-Forum »Auftrag Demokratie« besonderen Wert auf die Problemlagen, die »Baustellen« der politischen Bildung. Hier steuerten DVPB-Vorsitzender Prof. Dirk Lange und Lothar Harles von der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB), der zurzeit den bap-Vorsitz wahrnimmt, Diagnosen zum Ist-Stand schulischer und außerschulischer Bildung bei. Harles skizzierte die Situation der freien Träger, wies auf die Schwierigkeiten – Stichwort: Kurzfristigkeit und Unsicherheit der Förderung –, aber auch auf die besonderen Chancen einer flexibel reagierenden außerschulischen Szene hin. Diese könne rasch und zielgenau dem Publikumsinteresse entgegenkommen, denn im Grunde sei dort, wo heute ernsthaft Gegenwartsprobleme verhandelt werden, politische Bildung immer mitgemeint.

Auf dem Kongress rückte auch das Internet, das ja die außerschulische politische Bildung zurzeit wieder besonders beschäftigt (siehe die Fachtagung des Runden Tisches), in den Vordergrund. Das zweite Forum »PB innovativ« befasste sich mit diesem Punkt, wobei das Stichwort »Web 2.0« lautete. Wie in einem Brennglas wurde hier noch einmal die Auseinandersetzung deutlich, die den Kongress grundsätzlich beim Verhältnis von repräsentativer und direkter Demokratie, von Parlamentarismus und Partizipation beschäftigte. Ist das Internet nur ein weiterer, möglicherweise überschätzter Informationskanal, der Kommunikationsprozesse ausweitet, beschleunigt und ökonomisiert? Oder geht es über solche quantitativen Veränderungen hinaus um eine neue Qualität, die

sowohl demokratiethoretisch als auch lerntheoretisch relevant ist und praktische Konsequenzen im Blick auf gesellschaftliche Teilhabe hat?

Informationen und Dokumente zum Demokratiekongress finden sich im Netz unter: www.kongress-politischebildung.de. Die Homepage der Konrad-Adenauer-Stiftung lautet: www.kas.de. Ausführlichere Berichte und Kommentare gibt es in AB 4/09 und PPB 1/10. Einzelheiten aus der Diskussion, die sich mit den Chancen und Herausforderungen des Internets befasste, wird PPB voraussichtlich in der Ausgabe 2/10 (Themenschwerpunkt: Web 2.0) aufgreifen.

js

»Das Geld beherrschen!«

Finanzmarkttagung des Katholisch-Sozialen Instituts

Die Finanz- und Wirtschaftskrise beschäftigt weiterhin die Politik und internationale Konsultationen wie etwa das Weltwirtschaftsforum, das Ende Januar 2010 in Davos stattfand. Aber auch die Erwachsenenbildung bleibt am Ball, so führte das Katholisch-Soziale Institut der Erzdiözese Köln Anfang Februar in Bad Honnef eine gut besuchte Finanzmarkttagung unter dem Motto »Das Geld beherrschen!« durch und knüpfte damit an seine Tradition sozialetischer Konsultationen an.

Ursachen und Perspektiven

Ethische und ökonomische Grundlagen einer humanen Gesellschaft standen im Mittelpunkt der Finanzmarkttagung, die einen bewussten Kontrapunkt zur oft oberflächlichen Behandlung des Finanzthemas in der Öffentlichkeit setzen wollte. Eingeladen waren Referenten von Banken, aus der Wissenschaft, von der UNCTAD, aus Nichtregierungsorganisationen und der Fachpresse sowie sozial engagierte Personen, für die die Orientierung an der katholischen Soziallehre eine Rolle spielt oder ein Angebot darstellt. Neben der Ursachenforschung ging es um Lösungsvorschläge, die sich nicht mit den zurzeit vorherrschenden Reparaturmaßnahmen an der auf Wachstum programmierten Wirtschaftsordnung zufriedengeben wollen.

Den Eröffnungsvortrag hielt Heiner Flassbeck, Chefökonom der UNCTAD und seinerzeit Staatssekretär unter dem kurzfristig amtierenden Superminister Oskar Lafontaine. Flassbeck sprach zu dem Thema: »Was hat die Finanzwirtschaft aus der Krise gelernt?«. Seine Antwort, die er an zahlreichen Beispielen aus dem Wirtschaftsleben illustrierte, lautete kurz und bündig: nichts! Speziell die deutsche Politik verharre in Untätigkeit. Flassbecks apodiktischer Einstieg gab Gelegenheit zu breiter Aussprache und weiteren Thesen, die sich sowohl mit den Triebkräften des bestehenden Wirtschaftssystems als auch mit Alternativen, etwa der »biblischen Ökonomie« als einem »Ausweg aus der Krise« (Thomas Ruster), beschäftigten.

Geldreform, Zinsreform, alternative Anlagemöglichkeiten, sozial engagierte oder regional tätige Banken waren Themen der Beratung über zukunftsweisende Perspektiven. Eine besondere Rolle spielten dabei die Ende 2009 veröffentlichten »9,5 Thesen gegen Wachstumszwang und für ein christliches Finanzsystem« einer christlich-sozialen Initiative, die inhaltlich eine deutliche Standortbestimmung vornehmen und gleichzeitig den Sammelpunkt für eine christliche, gerade auch innerkirchlich wirksame Sozialbewegung schaffen will (im Netz unter: <http://9komma5thesen.de>). Der Kernpunkt der Thesen, die die Tradition des kirchlichen Zinsverbots wiederaufnehmen, lautet: »Das Gebot

des Zinsverzichts ist gemeinsam mit dem Erlassjahrgebot das Grundgebot der biblischen Ökonomie, die eine solidarische ist.«

Den Abschluss der Finanzmarkttagung bildete eine Podiumsdiskussion, in der der Politikwissenschaftler und bekannte Globalisierungskritiker Professor Elmar Altvater zu den Reformvorschlägen Stellung nahm – gerade auch aus dem Blickwinkel der marxischen Analyse, die in den letzten Jahren neu in den Fokus der wissenschaftlichen Debatte gerückt ist. Altvater machte deutlich, dass der Ansatzpunkt beim Zins zwar einen wichtigen Funkti-

onsmechanismus der kapitalistischen Ökonomie treffe, damit aber nicht nur Techniken des Geldverkehrs, sondern die gesamte ökonomische Orientierung der Kapital-Verwertung angreife. Die Position sei also im Blick auf ihre ökonomischen Konsequenzen sowie auf die Erfordernisse einer politischen Bewegung zu überdenken.

Das Verhältnis von partikularer Reform und Dynamik des Gesamtsystems bestimmte auch die Debatte der Tagung. Hier gab es zu Altvaters Einschätzung, aber auch unter den Tagungsteilnehmern zahlreiche Wider- und Einsprüche. Konsens war,

dass sich der Kapitalismus mittlerweile wie eine Religion etabliert hat, der die Leistungsfähigkeit des Marktes als unumstößliches Dogma gilt, und dass Lösungswege in einer Form des Wirtschaftens gefunden werden müssten, die sich vom herrschenden Wachstumszwang verabschiedet. Diese Richtungsentscheidung aber, das zeigte die Tagung auch, hat noch nicht zu ordnungspolitischen Zukunftsentwürfen geführt, die ausdiskutiert sind und die die gemeinsame Plattform einer kritischen Sozialbewegung bilden könnten.

js

Web 2.0: eine neue Dimension der Bildung?

Beratungen des Runden Tisches für politische Bildung

Seit einiger Zeit macht das Web 2.0 von sich reden. Während sich die Experten noch streiten, ob die Fortschreibung des Internetbetriebs mit einer neuen Versions-Nummer sinnvoll ist, scheint jedenfalls so viel festzustehen: Die gute alte Welt des Internets mit ihren Verheißungen von Interaktion und wechselseitiger Kommunikation – das war es ja, was diese neue Form der Massenkommunikation von den älteren, monologisch angelegten Massenmedien unterschied – hat durch die Innovationen der letzten Jahre (soziale Netzwerke, Blogs, Wikis, Chatrooms, Foren...) wieder Auftrieb erhalten. Im Grunde steht das Kürzel 2.0 für die Rückkehr einer solchen Hoffnung auf die partizipatorischen, dialogischen Chancen der weltweiten Internetkommunikation, nachdem sich in den letzten Jahren eher Sorgen um die Kommerzialisierung, Pornografisierung, Verdummung, Gewaltverherrlichung breitgemacht hatten.

Bildung angefragt

Auch die Pädagogik ist von diesem Prozess betroffen. Kontrovers wird in der Bildungsszene allerdings die Frage diskutiert, ob sich mit dem neuen

Nachdruck auf der sozialen Netzwerkfunktion des Internets einschneidende Änderungen fürs politische System und für Bildungsprozesse ergeben. Der Runde Tisch der politischen Bildung, das Konsultations- und Koordinationsgremium von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und Bildungsträgern, an dem die katholische Erwachsenenbildung über den Bundesausschuss Politische Bildung (bap) beteiligt ist, hatte dieses Thema im Jahr 2009 zu einem zentralen Gegenstand seiner Beratungen gemacht. Bei der Frühjahrssitzung referierte Jan-Hindrik Schmidt vom Hamburger Hans-Bredow Institut für Medienforschung über das Web 2.0 und seine (potenzielle) Bedeutung für die politische Bildung. Als Korreferat gab Carl Philipp Burkert einen Erfahrungsbericht von der Virtuellen Akademie der Friedrich-Naumann-Stiftung.

Schmidt machte deutlich, dass das Web 2.0 neue Möglichkeiten für die Bildungsarbeit bereithält, die weit über die bestehende Nutzung zur Öffentlichkeitsarbeit und Werbung sowie zur Unterstützung von Bildungsprozessen (Informationsbeschaffung, Dokumentation von Ergebnissen etc.) hinausgehen. Durch die Netzwerke

werde es den Nutzern ermöglicht, »die eigenen Interessen, Erfahrungen oder Kompetenzen zu präsentieren, davon ausgehend soziale Beziehungen zu pflegen oder neu zu knüpfen und gemeinsam mit anderen relevante Informationen zu recherchieren, zu filtern, zu bearbeiten und weiter zu verbreiten«. Im Weiterbildungsbereich gibt es dazu mittlerweile langjährige Erfahrungen. Hierbei zeigte sich, dass für die außerschulische (politische) Bildung besonders die Verbindung von Online- und Präsenzveranstaltungen von Bedeutung ist, wobei an diesem Beispiel auch deutlich wird, dass die Realisierung virtueller Bildungsveranstaltungen nicht billiger als das herkömmliche Angebot ist.

Möglichkeiten des Internets

In den Beratungen des Runden Tisches wurden vielfältige Erfahrungen aus der Bildungsszene beigesteuert, die Chancen, aber auch Probleme (z.B. Datenschutz und -sicherheit) des Internets ansprachen. Theo W. Länge, bis Ende 2009 Vorsitzender des Bundesausschusses, wies auf die besonderen Möglichkeiten des Netzes hin, eine Verbindung von politischer

Bildung und politischer Aktion zu leisten; Verabredungen und Kontakte übers Internet könnten den Verlauf einer Veranstaltung ergänzen und so den Aktionsbezug dem politischen Lernprozess hinzufügen. Konsens war, dass das Netz als eine eigene politische Welt – auch mit seinen Modifikationen herkömmlicher Medienkompetenz – für die Bildungspraxis noch genauer zu sondieren sei. Im Ergebnis beschloss der Runde Tisch, vom 8. bis 10. Februar 2010 eine eigene Veranstaltung durchführen, die an die frühere Debatte über Medienethik (vgl. EB 1/05) anknüpft. Die gut besuchte Fachtagung »Web

2.0 in der politischen Bildung« fand im DGB-Bildungszentrum Hattingen statt (Ergebnisse finden sich im Netz unter: <http://pb21.de/>). Zahlreiche Workshops und Präsentationen informierten über die neuen Entwicklungen – Stichworte waren: Blogs, Facebook, Flickr, Netz-Communities, Podcasts, Social Bookmarks, Twitter, Webcams, You Tube, Wikis und Etherpads – und regten zur Auseinandersetzung an. Hier zeigte sich wie beim »Demokratie-Kongress« der Konrad-Adenauer-Stiftung (s.o.), dass mit der Netzfrage grundsätzliche Probleme der heutigen Demokratiekompetenz (Partizipation und Basisdemokratie; Macht, Herr-

schaft und Überwachung...) angesprochen sind. Lothar Harles von der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB), der zurzeit den bap-Vorsitz wahrnimmt, griff solche Fragen nach Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit bei der Abschlussrunde auf: Auch beim Netz stößt man wieder auf die Herausforderung, Bildungsgerechtigkeit umzusetzen und Zugänge zu wichtigen Kommunikationsprozessen für alle offenzuhalten. – Ergebnisse der Tagung werden in der vom bap herausgegebenen Zeitschrift »Praxis Politische Bildung« (2/10) dokumentiert.

js

»Auf dem Weg aus der Krise«

Arbeitsgruppe der Bischofskonferenz legt Stellungnahme vor

Dass die Finanz- und Wirtschaftskrise die Befassung mit den Grundsatzfragen unserer Wirtschaftsordnung neu auf die Tagesordnung gesetzt hat, war Thema von EB 3/09. Dabei ging es besonders um die sozialetische Dimension, wobei das kirchliche Sprechen in der Krise – sei es im Blick auf die neue Sozialzyklika, sei es hinsichtlich der nationalen Entwicklungen bei EKD oder Deutscher Bischofskonferenz – ausführlich dokumentiert und diskutiert wurde. Die DBK beriet auf ihrer Frühjahrs- und Herbst-Vollversammlung 2009 über das Wirtschaftsthema und formulierte Eckpunkte, die als Anregung und Anstoß für einen breiten gesellschaftlichen Diskussionsprozess wirken sollen.

Neues DBK-Papier

Nach den sieben Eckpunkten, die im Frühjahr 2009 vorgelegt wurden, folgte zum Jahresende das Papier »Auf dem Weg aus der Krise – Beobachtungen und Orientierungen«, die Stellungnahme einer Arbeitsgruppe zur Finanz- und Wirtschaftskrise, die die Kommission für gesellschaftliche

und soziale Fragen der Bischofskonferenz berufen hatte (erschieden als Nr. 30 der Schriftenreihe der DBK-Kommission, Bezug: www.dbk.de). »Der Wunsch, dass die Krise vorbei sei und nicht ganz so schlimm wie befürchtet, ist groß«, schreibt Kommissionsvorsitzender Erzbischof Reinhard Marx in seinem Geleitwort und fragt: »Sollen wir also zur Normalität zurückkehren? Heißt die Devise ›Business as usual‹?« Dies sei eine verbreitete Stimmung, »aber«, so Marx, »Krisen markieren Wendepunkte.«

Gegen eine Stimmung des »Weiter so« insistiert das Kommissionspapier darauf, dass vielmehr in einem Innehalten, in der Reflexion über den Ort, an dem wir stehen, und in den daraus folgenden Erkenntnissen und Entscheidungen die »Produktivität von Krisen« liegt. Erstaunlich ist dabei aber wieder das Loblied, das auf die Soziale Marktwirtschaft gesungen wird. Dass diese »die Prinzipien der Katholischen Soziallehre, also Würde und Freiheit des Einzelnen und das Wohl aller, unter heutigen Bedingungen besser und nachhaltiger verwirklicht als alternative Systeme«, muss laut Marx »immer wieder neu

unter Beweis gestellt werden.«

Nun könnte man einwenden, dass die Soziale Marktwirtschaft dazu in Deutschland mehr als 60 Jahre Zeit hatte und dass sie genau das Gegenteil bewiesen hat: dass sie nämlich keinen Sonderweg einer ethisch orientierten Ökonomie darstellt, sondern integraler Bestandteil des Weltkapitalismus ist und an dessen finanzkapitalistischen wie anderen Brutalitäten maßgeblichen Anteil hat. Bei Marx wird das – wie auch in seiner Publikation »Das Kapital« ausführlich dargelegt – eigentlich nicht ignoriert. Er behilft sich aber mit dem Trick, die Grundideen der Sozialen Marktwirtschaft hochleben zu lassen, während er ihrer »real existierenden« Gestalt alles mögliche Schlechte nachsagt. Faktisch hat sie das weltweite Wirtschaftsleben an den Rand des Abgrunds gebracht, »dennoch gibt es keine Alternative« (Marx).

Welt auf Wettbewerb angewiesen

Entsprechend gehen die Beobachtungen und Orientierungen der Arbeitsgruppe von dem Grundsatz

aus: »Das Grundmodell der Sozialen Marktwirtschaft bleibt gültig.« Ohne Märkte und Marktwirtschaft funktioniert nichts, die Welt »ist auf Wettbewerb und Effizienz angewiesen... Andere Wirtschaftskonzepte, vor allem planwirtschaftliche, bieten keine Alternative: Sie haben in der Vergangenheit unter Beweis gestellt, dass sie diesen Herausforderungen nicht genügen können, sondern sogar Elend und Leid erzeugen.« Im Unterschied zur Marktwirtschaft, die gerade bewiesen hat, dass sie sich, auch dank treuer Apologeten, durch die versammelten Herausforderungen der Globalisierungsära und das fortschreitende Elend von nichts abschrecken lässt.

Komplexes Ursachenbündel

Die Alternativlosigkeit des Weges gibt die Leitlinie für die Ursachenforschung im ersten Teil des Papiers ab. Verantwortlich sei ein »komplexes Ursachenbündel«, hier wird im Grunde eine Mixtur der populären Vorwürfe von Markt- und Staatsversagen geboten. Darauf folgen orientierende Gesichtspunkte zur Überwindung der Krise, die eine Dialektik von globaler Steuerung und nationaler Zuständigkeit beschwören. Das abschließende Fazit legt dann – leicht redundant – nochmals ein nachdrückliches Bekenntnis zur Sozialen Marktwirtschaft ab. Aufgaben der Bildungsarbeit werden in dem Papier nicht explizit angesprochen, wobei natürlich die Darlegung der Sozialprinzipien Leitschnur oder Anregung für entsprechende pädagogische Bemühungen sein kann. Bildungspolitik wird jedoch im Rahmen der Lösungsstrategien thematisiert, auf folgende Passage sei besonders hingewiesen: »Ein ausgrenzender Sozialabbau, ein Zurückfahren der für die Zukunft wichtigen Bildungsinvestitionen, deutliche Kürzungen bei der Entwicklungshilfe oder eine Vernachlässigung des notwendigen ökologischen Strukturwandels sind nicht zu vertreten.«

js

FINANZIERUNG

Bildungsausgaben 2009

Erhöhung um vier Prozent geplant

Bund, Länder und Gemeinden haben für das Jahr 2009 Bildungsausgaben in Höhe von 97,9 Milliarden € veranschlagt, d.h. 4 % mehr, als für 2008 geplant waren. Zusätzlich wollen Bund, Länder und Gemeinden nach dem Zukunftsinvestitionsgesetz in den Jahren 2009 bis 2011 insgesamt 8,7 Milliarden € für den Bildungsbereich zur Verfügung stellen. Diese Aufstellung hat das Statistische Bundesamt (Destatis) im Ende 2009 veröffentlichten Bildungsfinanzbericht 2009 vorgenommen. Im Jahr 2006, dem letzten Jahr, für das endgültige Angaben aus der Finanzstatistik verfügbar sind, gaben Bund, Länder und Gemeinden insgesamt 89,2 Milliarden € für Bildung aus. Der Bildungsfinanzbericht wurde vom Statistischen Bundesamt im Auftrag des Bildungsministeriums und der Kultusministerkonferenz erarbeitet.

10-Prozent-Ziel bekräftigt

Er enthält neben den Ergebnissen der Finanzstatistik öffentlicher Haushalte auch das umfassendere Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft. Darin sind die von Unternehmen, privaten Haushalten, der Bundesagentur für Arbeit und dem Ausland finanzierten Bildungsausgaben sowie die Forschungsausgaben enthalten. Dieses Budget ist ein wichtiger Orientierungspunkt für das Zehn-Prozent-Ziel des Bildungsgipfels. Auf dem Bildungsgipfel in Dresden im Oktober 2008 waren sich Bund und Länder in ihrem Beschluss zur Qualifizierungsinitiative darüber einig geworden, dass in Deutschland bis 2015 der Anteil der Aufwendungen für Bildung und Forschung gesamtstaatlich auf 10 % des Bruttoinlandsprodukts gesteigert werden soll. Dies wurde im Dezember 2009 bekräftigt. 2006 wurden in Deutschland vom öffentlichen und privaten Bereich 198,5 Milliarden € für

Bildung, Forschung und Wissenschaft ausgegeben. Das entsprach einem Anteil am Bruttoinlandsprodukt von etwa 8,5 %. 2007 waren es nach vorläufigen Berechnungen 203,9 Milliarden € (8,4 %).

Unter OECD-Durchschnitt

Von den Gesamtausgaben des Budgets für Bildung, Forschung und Wissenschaft entfielen im Jahr 2006 144,8 Milliarden € auf den Bildungsbereich (einschließlich der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen in Höhe von 9,5 Milliarden €), 49,3 Milliarden € auf Forschung und Entwicklung in Unternehmen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie 4,4 Milliarden € auf Museen, Bibliotheken, Fachinformationszentren und die außeruniversitäre Wissenschaftsinfrastruktur. Internationale Vergleiche wie der OECD-Bericht »Bildung auf einen Blick« beziehen sich auf einen Teil des Bildungsbudgets, beispielsweise auf die Ausgaben für Kindergärten, Schulen, Hochschulen und die Berufsbildung. In Deutschland entfielen hierauf 2006 111,9 Milliarden €. Das entsprach 4,8 % des Bruttoinlandsprodukts. Damit liegt Deutschland hier deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 5,7 %.

Der Bildungsfinanzbericht 2009 enthält weitere Informationen zu den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben. Zusammen mit ergänzendem Datenmaterial sowie umfangreichen Tabellen steht der Bericht im Internetangebot des Statistischen Bundesamtes unter www.destatis.de als kostenloser Download zur Verfügung. In gedruckter Form kann der Bericht über den Publikationsservice des Statistischen Bundesamtes unter www.destatis.de/publikationen und den Buchhandel bezogen werden.

JUBILÄUM

AdB feiert Geburtstag

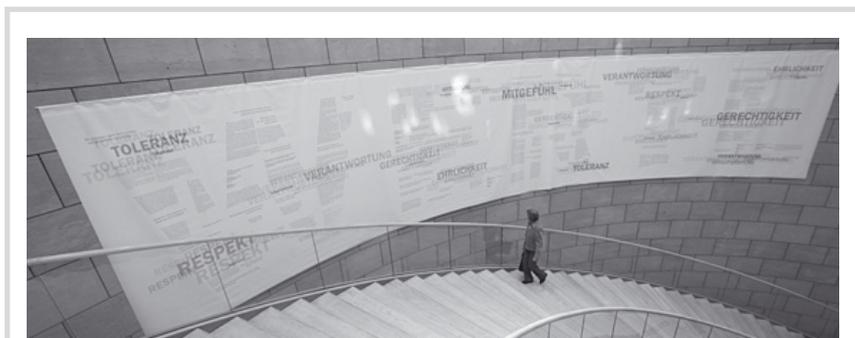
Festakt in Berlin

Im Dezember 2009 fand in Berlin die Feier zum 50. Geburtstag des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) statt. Der AdB, der auch die Geschäftsführung für den Bundesausschuss Politische Bildung (bap) wahrnimmt, ist einer der größten Zusammenschlüsse von Einrichtungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Bei dem Festakt erinnerte Anke Fuchs, Vorsitzende der Friedrich-Ebert-Stiftung, daran, dass die Demokratie so stark sei, wie die Menschen demokratisch sind. Politische Bildung könne Politik zwar nicht ersetzen, aber Plattformen für die Erörterung der öffentlichen Angelegenheiten bieten. Hermann Kues, Parlamentarischer Staatssekretär des BMFSFJ, würdigte die Leistung der Einrichtungen politischer Bildung beim Aufbau der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland und sicherte dem AdB wie dessen Mitgliedern die weitere Unterstützung seines Hauses zu. Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, setzte sich mit der Rolle von Bildungsstätten auseinander und stellte ihre spezifischen Möglichkeiten bei der Vermittlung politischer Orientierung heraus, mahnte aber auch die Nutzung neuer Kommunikationsmöglichkeiten für die politische Bildung an. Tissy Bruns vom Berliner Tagesspiegel hielt das einleitende Referat auf der Fachtagung, die der Jubiläumsfeier vorausging. Ihre »kritischen Reflexionen zur Zeit: Krise der Demokratie?« gingen von der Finanzkrise aus, die zu der Frage nach den Gefährdungen der Demokratie Anlass gebe. Das finanzkapitalistische Desaster zeige nicht nur, dass die politische Kontrolle der Finanzmärkte gescheitert sei; seine Folgen hätten auch die demokratischen Ideale von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit kompromittiert. Thomas Krüger, Barbara Lochbihler (MdB) und Melanie Piepenschneider von der

Konrad-Adenauer-Stiftung nahmen in einer anschließenden Podiumsdiskussion zu den Ausführungen von Bruns Stellung. Piepenschneider konstatierte eine nach wie vor hohe Zustimmung zur Demokratie als Ordnungsmodell und sah größere Chancen für ein

besseres Image der Politik, wenn diese – wie auf der kommunalen Ebene – in kleinteiligeren Zusammenhängen erfahrbar werde.

Ausführliche Informationen zum Werdegang des Arbeitskreises seit den 50er-Jahren bietet jetzt auch die Festschrift, die zum Jubiläum erschienen ist: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hg.), »Werkstatt der Demokratie – 50 Jahre AdB. Beiträge zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung« (249 S., Essen, Klartext-Verlag).



Unübersehbar konnte sich die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen im nordrhein-westfälischen Landtag in Szene setzen. Auffälligstes Element einer Ausstellung zum Projekt »Mehr Wert« war ein großes Transparent mit Schlüsselbegriffen zur Wertebildung. Landtagspräsidentin Regina van Dinter eröffnete die Ausstellung.

UNESCO zu Krise und Erwachsenenbildung

Die UNESCO, die Bildungs- und Kulturorganisation der Vereinten Nationen, hat eindringlich davor gewarnt, die globale Wirtschaftskrise als Rechtfertigung für Einschnitte in der Erwachsenenbildung zu missbrauchen. »In die Erwachsenenbildung investieren, heißt in Hoffnung und Chancen zu investieren und das ist Teil des Weges aus der Krise«, sagte die Generaldirektorin der UN-Organisation, Irina Bokova, bei der internationalen CONFINTEA-Konferenz der UNESCO in der brasilianischen Stadt Belém. An der Konferenz vom Dezember 2009 nahmen Regierungsvertreter aus 156 Staaten teil, darunter mehr als 80 Bildungsminister. Bokova betonte, die Krise habe sich von den Topbanken in Städte und Dörfer auf der ganzen Welt ausgebreitet. Die Krise »trifft die Schwächsten am härtesten und macht die Welt unsicherer«. Deswegen sei heute mehr denn je der Zeitpunkt, die Mittel in diesem Bereich zu erhöhen und die Kraft der Erwachsenenbildung zu erkennen, um Armut in Chancen zu verwandeln. Die ehemalige bulgarische Außenministerin verwies zudem darauf, dass es heute weltweit unter den Erwachsenen 774 Millionen Analphabeten gebe. Zwei Drittel davon seien Frauen. Dies habe dramatische Konsequenzen für das Wohlergehen der Kinder und Familien: »So können wir keine verlässliche Zukunft aufbauen.« Von deutscher Seite war unter anderen der Präsident der deutschen UNESCO-Kommission, Walter Hirche, nach Brasilien gereist. Die CONFINTEA-Konferenz findet etwa alle zwölf Jahre statt. 1997 war zuletzt Hamburg Austrichter der Tagung.

Arbeitshilfe: Alters- und Familienbildung

»Altersbildung im Kontext der Familienbildung« lautet der Titel einer Arbeitshilfe, die die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung Anfang 2010 vorgelegt hat (Autoren: Hartmut Heidenreich, Irmgard Neuß). Die Praxishilfe geht von der Einschätzung aus, dass der demografische Wandel in Deutschland und die sich verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen, aber auch zu neuen Chancen führen werden. Während die verwandtschaftlichen Netzwerke kleiner würden, stünde die Familie gleichzeitig immer größer werdenden Aufgaben gegenüber, weshalb es eine zentrale Aufgabe der Zukunft sein dürfte, das Potenzial der familiären Netzwerke zu bewahren und zu stärken. Dabei sind, so die Bildungsreferentin der BAG, Angelika Tuschhoff, auch Einrichtungen der Familienbildung gefragt. Sie könnten aktive und aktivierende Zentren für Jung und Alt sein und mit Bildungsangeboten die Interaktion zwischen den vier Lebensaltern, ehrenamtliches Engagement und Hilfe zur Selbsthilfe fördern, die Potenziale der Menschen füreinander zum Leben bringen und zu einer neuen Arbeitsteilung von Hauptamtlichen und freiwillig Engagierten beitragen.

Die Praxishilfe beschreibt in einem ersten Teil die Altersbildung als Aufgabe, die ihre Begründung in den Veränderungen der Demografie und des individuellen Lebenslaufs findet, und benennt Optionen einer entsprechenden Bildungspraxis. In dem Beitrag »Altersbildung im Kontext der Familienbildung« werden wichtige Herausforderungen für die Einrichtungen der Familienbildung im Rahmen von neuen Bildungskonzepten skizziert. Im Hauptteil finden sich dann zahlreiche Konzepte und Ideen als Anregung für die praktische Arbeit. Die Bundesarbeitsgemeinschaft geht davon aus, dass zum Kompetenz-Tableau der

Familienbildung auch die Fürsorge-, Pflege- und Generationenkompetenz gehören. Daher ist es ihr Wunsch, dass die Beiträge der Praxishilfe in vielen Einrichtungen der Familienbildung zu einer vertieften Auseinandersetzung über Altersbildung im Kontext der Familienbildung und zur intergenerationalen Bildungsarbeit beitragen. Bezug: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung, Prinz-Georg-Str. 44, 40477 Düsseldorf. Die Arbeitshilfe wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

EKD zum Strukturwandel des Alters

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat Anfang 2010 eine Orientierungshilfe vorgestellt, die dem Thema »Alter« gewidmet ist. Der Text, der den Titel »Im Alter neu werden können – Evangelische Perspektiven für Individuum, Gesellschaft und Kirche« trägt, legt dar, dass sich die Veränderungen der letzten Zeit im Blick auf die Lebensphase Alter noch nicht in einem veränderten gesellschaftlichen und kulturellen Umgang mit dem Alter widerspiegeln. Die Orientierungshilfe will Mut machen, die Chancen zu ergreifen, die mit dem veränderten Alter einhergehen. Dazu erinnert der Text an die Grundeinsicht des Glaubens, dass Menschen in Gottes Gegenwart immer wieder neu werden und neu anfangen können. Die Orientierungshilfe will deutlich machen, dass die »neuen Alten« auch die Kirche verändern werden. Viele alte Menschen, so die Bischöfin, wollten sich mit ihren Fähigkeiten selbstbestimmt einbringen und erwarteten entsprechende Möglichkeiten in der Kirche. Die Publikation ist im Gütersloher Verlagshaus erschienen (ISBN 978-3-579-05912-9). Nähere Informationen finden sich im Netz unter www.ekd.de.

KBE auf dem ÖKT

Der 2. Ökumenische Kirchentag (ÖKT), der unter dem Motto »Damit ihr Hoffnung habt« steht, findet vom 12. bis 16. Mai 2010 in München statt (im Netz: www.oekt.de). Dort ist natürlich auch die katholische Erwachsenenbildung vertreten. So veranstaltet die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) gemeinsam mit der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) Diskussionsforen zum Schwerpunktthema des vorliegenden EB-Heftes; beide Organisationen sind auch mit Ständen präsent.

Veranstaltungen

13. Mai, 16.00-17.30 Uhr: »Leidenschaft kennt keinen Ruhestand – Talente entfalten – Potenziale realisieren«, Zentrum Älter werden

14. Mai, 11.00-12.30 Uhr: »Grau meliert trifft digital versiert... Intergenerationelle Bildung und Generationengerechtigkeit«, Aula der Hochschule für Philosophie, Kaulbachstr. 31a

Stände 13.–15. Mai: KEB München und Freising zusammen mit der AEEB KEB Bayern zusammen mit der Katholischen Akademie in Bayern
Standort: Agora – A5, H24 (Halle A, Gang H, Stand 24), 2. Halle vom Eingang Messe-Halle Ost



Das Grundlagenpapier der KBE zur intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität: »Leben. Miteinander. Lernen.« von 2009

POSITION

Dr. Hartmut Heidenreich



Direktor des Bildungswerks der Diözese Mainz, KBE-Vorstandsmitglied und Vorsitzender der KBE-Kommission »Altenbildung«, Vorsitzender des Beirats der »EB«

Zukunft Intergenerationalität

»Wie seid Ihr eigentlich ins Internet gegangen, als es noch keine Computer gab?« Die Frage einer Jugendlichen an die ältere Generation zeigt: Sie kann sich zwar eine Welt ohne PCs, aber nicht ohne »Worldwide Web« vorstellen – das ist ein geistiger Generation Gap. Die zunächst harmlose Frage nach dem »www« signalisiert auch, dass es nicht nur zwischen Enkel und Großeltern einen spürbaren Generationssprung oder eine Generationenkluft geben kann, sondern auch zwischen Menschen, die im Altersunterschied gar nicht so weit auseinander sind, die aber Welten von Erfahrungen trennen.

Die Generationensolidarität ist binnenfamiliär nahezu unbefragt. Nach dem Eltern-Kinder- wird das Enkel-Großeltern-Verhältnis als für sie besonders wichtig und positiv besetzt von beiden eingestuft. Gegenüber Angehörigen anderer Generationen außerhalb der eigenen Familie gibt es aber durchaus Vorbehalte, gar Ängste. Da gilt es schon zu fragen, ob, wo und wie die Generationen außerhalb der Familie bedeutsame Erfahrungen miteinander machen.

Egal wie, Bildung hat damit zu tun, sie hat mit den Sachfragen im Sinne von Aufklärung zu tun, sie hat mit Dialogprozessen und mit Solidarität zu tun. Sie kann diese Prozesse unterstützen, Gelegenheiten zu intergenerationalen Erfahrungen bieten.

Die KBE hat sich solchen Fragen in einem Bogen zugewandt: Zunächst

gab es ein Projekt zum Übergang in den Ruhestand oder Vorruhestand (1995), dann ging es um Bildung im dritten Alter, also im sog. Ruhestand, wozu Leitlinien formuliert wurden (1998), um zur Kultivierung des Alltags im Alter beizutragen. Ein Projekt »Globales Lernen im Dritten Alter« (2003-2005) erweiterte die Perspektive um die Akzente »global« und »nachhaltig«. Dass dabei Bildung nicht im dritten Alter stehen bleiben kann, weil ja das menschliche Interesse an und das Anrecht auf Bildung nicht einfach in einem bestimmten Alter endet, führte zu KBE-Leitlinien einer Bildung im vierten Alter hinzu (2002), um das aus den Menschenrechten abgeleitete Recht auf Bildung auch für Hochaltrige einzulösen, um die Gottebenbildlichkeit auch des alternden und hinfälliger werdenden Menschen ernst zu nehmen. Denn beides ist »lebensphasisch unteilbar«. Konkret geht es dabei darum, möglichst lange ein aktives und selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, auch wenn man zunehmend auf Unterstützung bis hin zur Pflege angewiesen ist. Unter anderem wurden ehrenamtliche Bildungsbegleiter ausgebildet, um mit Menschen im 4. Alter, teils in Eins-zu-Eins-Bildungsprozessen in deren Wohnung, ein selbstgewähltes Bildungsvorhaben zu verwirklichen. Auf solche Formen zugehender Altersbildung sind unsere Förderbestimmungen allerdings noch gar nicht eingerichtet. Überdies zeigte sich auch hier intergenerational Bildung, nämlich zwischen Angehörigen des 3. und Angehörigen des 4. Alters.

Schließlich hat die KBE-Kommission Altenbildung 2009 einen Text vorgelegt »»Leben. Miteinander. Lernen.« Grundlagen zur Intergenerationalen Bildung und Generationensolidarität«. Parallel gab es ein wissenschaftlich begleitetes und vom BMBF gefördertes Projekt »Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit« (2006-2008). Die Generationenperspektive und die der Nachhaltigkeit

sind unmittelbar miteinander verknüpft. Das machte bereits die UN-Brundtland-Kommission für Umwelt und Entwicklung (1987) deutlich, indem sie als nachhaltig ansah »... eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten der künftigen Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen«.

Doch Vorsicht: Weder ergeben sich bedeutsame außerfamiliäre Begegnungen von selbst, noch können die beteiligten Generationen automatisch Gewinn aus ihnen ziehen oder stellt sich Generationensolidarität zwangsläufig ein. Die Bedingungen und Erwartungen an Bildung und deren Arrangement sind durchaus unterschiedlich bei den einzelnen Generationen. Dies und auch die bestehenden Ambivalenzen zu übersehen, ist im besten Fall unbedacht, im ungünstigen Fall verstärkt es noch wechselseitige Vorurteile. Dennoch – oder gerade deswegen – wollen wir zur Intergenerationalen Bildung anregen und ermutigen.

Wir erhoffen uns Rückenwind davon, dass die Caritas-Kampagne 2010 alte Menschen als »Experten fürs Leben« vorstellt, der Rat der EKD gerade eine Orientierungshilfe »Im Alter neu werden können« herausgebracht hat, der 6. Altenbericht der Bundesregierung dieses Jahr erscheinen soll mit dem Schwerpunkt »Altersbilder in der Gesellschaft« und dass die EU das Jahr 2012 zum »European Year for Active Ageing and Intergenerational Solidarity« ausrufen will.

Was schon vor Jahren Gerontologen als Motto ausgegeben haben, kann immer noch gelten, dass es nämlich darum geht, die Jahre mit Leben anzureichern, nicht lediglich Jahre zum Leben hinzuzufügen. Dazu kann Bildung beitragen – und das gilt zudem nicht nur für die ältere Generation und kann eine bereichernde Erfahrung gerade in Prozessen intergenerationaler Bildung sein.

Zum Tode von Franz Pöggeler

Lebenslanges Lernen war für Franz Pöggeler ein zentrales Thema von Forschung und Lehre seit seinem Studium (1945-1949), als er feststellte, dass die damalige Erziehungswissenschaft sich fast nur mit Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen befasste, jedoch fast gar nicht mit der Weiterbildung erwachsener und alter Menschen. Weil einstweilen nicht zu erwarten war, dass sich die Erziehungswissenschaft intensiver dem Lifelong Learning zuwendet, zog der junge Pöggeler die Konsequenz, dass neben der Pädagogik als Wissenschaft von der Kinder- und Jugendernziehung auch eine neue Andragogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung und eine Gerontagogik als Wissenschaft für die Weiterbildung etabliert werden muss. Diese Trias war damals noch eine Utopie, aber eine, die Pöggeler für realisierbar hielt.

Ein zentrales Forschungsgebiet Pöggelers liegt in der Andragogik. Kurz vor Beginn des Studiums nahm Pöggeler an einem sechswöchigen Kursus in einer Heimvolkshochschule (Herbst 1945) teil. Bereits während des Studiums hielt er Vorträge an Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Im Jahr 1950 begann zunächst Pöggelers Bekanntschaft mit Wilhelm Flitner, einem der bekanntesten Experten für Erwachsenenbildung während der Weimarer Republik; von 1951 bis 1953 wurde Pöggeler daraufhin Mitarbeiter Flitners an der Universität Hamburg. Dort reifte auch sein Entschluss, in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung aktiver tätig zu werden. Sofort nach der Berufung an das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster (Juli 1953) begann Pöggeler mit der Planung und Gründung des Instituts für Erwachsenenbildung (als einer Sektion des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik). Von 1953 bis 1957 war er Geschäftsführer des Instituts für Erwachsenenbildung und Redaktionsleiter der Vierteljahres-

zeitschrift »Erwachsenenbildung« (s. dazu seinen Beitrag in der EB 1/2004). Nach seiner Berufung auf einen Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik in Trier blieb Pöggeler ehrenamtlicher Leiter des Instituts bis Mitte der Sechzigerjahre und war zugleich seit 1954 Mitgründer und Vorstandsmitglied der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Ab 1954 wurden in diesem Zusammenhang auf Initiative Pöggelers zweijährige »Lehrgänge für Erwachsenenbildung« zur Ausbildung hauptamtlicher Mitarbeiter eingerichtet. An Hochschulen selbst war damals eine Berufsausbildung für hauptamtliche Erwachsenenbildner noch nicht möglich.

Insgesamt 23 Jahre (von 1969 bis 1992) war Pöggeler Mitglied des Beirats für Innere Führung beim Bundesminister der Verteidigung, im Beirat Sprecher der Kommission für Ausbildung.

Ein weiteres zentrales Forschungsgebiet Pöggelers stellt die Gerontagogik dar. Schon um 1960 vertrat Pöggeler die These, dass zum Lebenslangen Lernen auch das Lernen im Alter gehört. Damals konnte kaum ein Interesse der organisierten Erwachsenenbildung attestiert werden, Bildung auch alten Menschen anzubieten. So wurde im Jahr 1964 Pöggelers Schrift »Bildung für das Alter« von den meisten Pädagogen mit Verwunderung aufgefasst – als eine Kuriosität. Pöggeler betonte die ganzheitliche Sichtweise und verstand Altern als Phase des vollen Lebens, nicht als von diesem getrennten Zustand des Kräfteverfalls und Endes.

Pöggeler selbst war in seinen letzten vier Dienstjahren Rektoratsbeauftragter für das Seniorenstudium an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

Bildungspolitik verstand Pöggeler auch als Familien- und Elternpolitik und vertrat diesen Grundsatz als Präsident der Katholischen Elternschaft Deutschlands (KED) 1966–1971.

Insgesamt kam Pöggeler zu dem Befund, dass Elternbildung de facto gro-

Franz Pöggeler



ßenteils Mütterbildung und zu wenig Väterbildung ist. Das Thema »Väterbildung« ist vermutlich erstmalig durch Pöggeler in die erziehungswissenschaftliche Literatur eingeführt worden. Eine nachhaltige publizistische Wirkung der Familien- und Elternpädagogik erzielte Pöggeler durch seine populären Veröffentlichungen in den Monatsschriften »Leben und Erziehen« und »Eltern-Forum«.

Pöggeler gehörte zu den Initiatoren einer christlichen Erwachsenenbildung nach 1945, die im »Dritten Reich« untersagt war. Pöggelers Motivation war, das Christentum als weltweite Bewegung, als eine Alternative zum Nationalismus und Rassismus, die den Zweiten Weltkrieg verursacht hatten, offenzulegen. Dabei müssen sich mündige Bürger als Souveräne ihrer Bildung die Einrichtungen schaffen, die vom Staat unabhängig sind.

Durch diese neue Erwachsenenbildung kommt es auch zu einer innerkirchlichen Reform als Stärkung der religiösen Mündigkeit von Laien. Kirchliche Erwachsenenbildung war – laut Pöggeler – zunächst ein »verlängerter Arm der Seelsorge«, nach 1945 jedoch ein unabhängiger Modus christlicher Weltdeutung – für aufgeklärte Gläubige, die lernen möchten, christliche Prinzipien in allen Lebensbereichen zu praktizieren.

Für Franz Pöggeler war jeder Tag ein Geschenk, für das man dankbar zu sein hat. Und: An jedem Tag könne man etwas Neues lernen.

Zusammengestellt nach einem Aufsatz von Prof. Dr. Björn Paape, Aachen. Siehe: www.franz-poeggeler.de/poeggeler.pdf

Hilfe für ein erfülltes Leben

Interview mit der neuen KBE-Geschäftsführerin Andrea Hoffmeier

Sie kommen aus der Jugendarbeit (dem BDKJ) und sind jetzt bei der Erwachsenenbildung – haben Sie schon Unterschiede festgestellt?

Einen großen Unterschied sehe ich, neben der erweiterten Zielgruppe, in der förderpolitischen Situation auf Bundesebene: Hat der BDKJ mit dem Kinder- und Jugendplan des Bundes ein relativ verlässliches Förderinstrument, welches die Subsidiarität und die Rolle der freien Träger berücksichtigt – wenn dies auch immer wieder verteidigt werden muss –, so hat die KBE maximal die Möglichkeit, befristete Projekte genehmigt zu bekommen. Allen Beteiligten muss aber klar sein, dass ein Mindestmaß an struktureller Kontinuität und Absicherung notwendig ist, um Qualität, Professionalität und aufwendige wertorientierte Bildungsarbeit zu sichern sowie eine Erhöhung der Weiterbildungsbelegung (u.a. von Bildungsbenachteiligten) zu ermöglichen.

Neben den Unterschieden gibt es aber auch Gemeinsamkeiten, beides sind »Dachorganisationen« mit sehr unterschiedlichen und profilierten Mitgliedern mit einer vielfältigen Angebotspalette. Dies hat sowohl beim BDKJ als auch bei der KBE zur Folge, dass man ständig auf das eigene Profil hin angesprochen wird.

Was sind derzeit die größten bildungspolitischen Herausforderungen?



Andrea Hoffmeier

Ich finde, dass die Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens vonseiten der Erwachsenenbildung kritisch begleitet werden muss. Aus katholischer Sicht muss es darum gehen, dass der Mensch und nicht die ökonomischen/arbeitsmarktpolitischen Notwendigkeiten im Mittelpunkt stehen. Ziel muss sein, dass der Einzelne/die Einzelne sich in einer zunehmend komplexeren Welt zurechtfindet und Unterstützung erfährt. Oder im biblischen Sinne, dass der Mensch seine Talente entfalten kann und ein eigenverantwortliches sinnerfülltes Leben in solidarischer Verantwortung führen kann. Uns muss es also um die Einforderung eines ganzheitlichen Bildungsansatzes gehen. Sowohl in der gesellschaftlichen Debatte als auch in der Ausgestaltung der Programme des Bundesministeriums gewinnt man aber den Eindruck, dass es lediglich darum geht, den Menschen für einen flexiblen Arbeitsmarkt auszubilden und einsetzbar zu machen.

Dieser Ansatz ist gleichzeitig auch Auftrag für kirchliches Handeln. Die Aufgabe der katholischen Erwachsenenbildung ist es, von der Erfahrung des Menschen ausgehend und am christlichen Menschen- und Gesellschaftsbild orientiert, Hilfe zu sinnem erfülltem Leben zu geben. Deshalb muss bei allen Umstrukturierungs- und Sparprozessen klar sein, dass Erwachsenenbildung zum Kernbereich kirchlichen Handelns gehört. Die Aufgaben und die Bedeutung der Erwachsenenbildung finden sich entsprechend in den verschiedensten kirchlichen Verlautbarungen.

Wo sehen Sie die Schwerpunkte Ihrer Arbeit?

Die Schwerpunkte meiner Arbeit bzw. der Geschäftsstelle sind für mich: Dienstleister für die Mitglieder, Impulsgeber und Lobbyarbeit Richtung Parlament und Kirche, um die not-

wendigen Rahmenbedingungen zu sichern.

Was werden Ihre ersten Schritte und Projekte sein?

An vielen Stellen muss ich mir jetzt erst einmal einen Überblick verschaffen, deshalb treffe ich mich derzeit mit vielen traditionellen oder möglichen Kooperationspartnern der KBE. Eine weitere Unterstützung des Rates der Weiterbildung (KAW), der FEECA und des Deutschen Weiterbildungstages wurden im letzten Vorstand schon beschlossen. Darüber hinaus laufen die Kommissionsarbeit und die Entwicklung von Modellprojekten wieder an.

Verdienstkreuz für Wolfgang Riemann



Dr. Wolfgang Riemann wurde am 2. Februar 2010 mit dem Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik

Deutschland für seinen herausragenden ehrenamtlichen Einsatz für die katholische Erwachsenenbildung ausgezeichnet. 1973 hat er das Amt des Bildungsbeauftragten in Haselünne für das Katholische Bildungswerk Meppen übernommen und wurde 1976 zum Vorsitzenden gewählt. Von 1980 bis 2000 gehörte Dr. Riemann durchgehend dem Vorstand der KBE an. Er war von 1989 bis zu seiner Pensionierung im Jahre 2005 Leiter der Hauptabteilung Bildung im Bistum Hildesheim. Im Zeitraum von 1994-2000 war er Sprecher der Bischöflichen Beauftragten für Erwachsenenbildung der KBE und gehörte in diesen Jahren ebenfalls dem Präsidium der Europäischen Föderation für Katholische Erwachsenenbildung (FEECA) an. Riemann gehört außerdem dem Beirat der Zeitschrift *Erwachsenenbildung* an.

Wer will mit Cinderella tanzen?

Zehn Jahre EU-Programm »Grundtvig«

(InfoNet – Michael Sommer) Kein Feuerwerk, keine festliche Streichmusik und keine Reden wichtiger Politiker: Zehn Jahre Grundtvig-Programm bedeutete für die europäische Kommission als Veranstalter der Jubiläumskonferenz in Brüssel (26.-28. Januar) ein Arbeitsauftrag. Es gibt viel zu tun, die Armut in Europa ist immer noch groß, der Graben zwischen gut und schlecht Ausgebildeten hoch, die Wissensgesellschaft und die Wirtschaft verlangt nach fähigen Fachkräften, die nicht nur technisch gut gerüstet sind, sondern auch über weiche Kompetenzen (Soft Skills) verfügen, die Zivilgesellschaft engagierte und politisch aktive Bürger. Im Kontrast dazu die Realität: Länder kürzen die Finanzierung statt sie zu erhöhen, die EU hat gerade einmal 4 Prozent des Budgets für das Programm »Lebenslanges Lernen« der Erwachsenenbildung gewidmet. »Wir fühlen uns wie Cinderella, die darauf wartet, dass ein Prinz – die Politik – mit uns tanzt«, sagte treffend einer der rund 500 Konferenzteilnehmer.

Schlüsselbegriff Finanzierung

Darum war es kein Wunder, dass die Schlüsselbegriffe »Geld«, »Finanzierung«, »Budget« immer wieder genannt wurden, verbunden mit einem Ton der Resignation, auch wenn in dem Nachfolgekonzept der Lissabon-Strategie »EU 2020« dem Feld »education and training« eine Schlüsselrolle zugeschrieben wird. »Sonntags schön reden und dann weitermachen wie immer«, das sei die übliche Strategie auch in den Mitgliedsländern, wie die Vorsitzende des Ausschusses für Bildung und Kultur (Education and Culture) im EU-Parlament, Doris Pack, treffend formulierte. Es habe sich allerdings schon viel bewegt, wenn man berücksichtigt, dass die systematische europäische Förderung der Erwachsenenbildung erst 2000 be-

gonnen hat. Mittlerweile sei erkannt worden, dass umfassende Fähigkeiten und Kompetenzen auch im Erwachsenenalter erworben werden können und so die Erwachsenenbildung einen großen Beitrag für die wirtschaftliche Entwicklung und die Vermeidung von Arbeitslosigkeit, Armut und Ausgrenzung leisten kann.

Begeisterung für die Sache

Selbst die EU-Projekte, die im Lebenslangen-Lernen-Programm unter dem Namen »Grundtvig« laufen, sind äußerst knapp bemessen. Kaum eines der multinationalen Zwei- bis Dreijahresprojekte ist mit mehr als 300.000 Euro ausgestattet. »Wer ein solches EU-Projekt adäquat umsetzen will, kann dies eigentlich nur mit viel persönlichem Engagement und Opfern von Freizeit schaffen«, sagte treffend ein Projektkoordinator. Die Ergebnisse der Projekte – viele von ihnen wurden in den neun verschiedenen Workshops vorgestellt – sind beachtlich und verdienen es, berücksichtigt zu werden. Die Auswertungen zeigen, dass vor allem der neu gewonnene Kontakt zu Kollegen in Europa als gewinnbringend gesehen wird. Neben einer besseren Finanzausstattung schlugen die vielen Referenten weitere Verbesserungen des Grundtvig-Programms vor, etwa eine einheitliche Evaluierung für alle Projekte, eine Öffnung in außereuropäische Länder mit einem »Grundtvig Mundus« und eine engere Verknüpfung an die anderen Programmlinien des Lebenslangen-Lernen-Programms.

Das EU-Parlament hat sich bei der Entwicklung des jetzigen Lebenslangen-Lernen-Programms auf politischer Ebene als erfolgreiche Kämpferin für die Sache der Erwachsenenbildung erwiesen und die Kommission mit ihrer Abteilung Erwachsenenbildung (Adult Education) und Grundtvig als



Doris Pack

Impulsgeberin für die inhaltliche Diskussion. Die zuständige Direktorin Marta Ferreira betonte die große Wirkung, die die beiden Mitteilungen (2006 und 2007) der Kommission zur Erwachsenenbildung gehabt haben. So seien bei der Entwicklung der nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen viele nicht unmittelbar berufsbezogenen Kompetenzen wie Kreativität oder bürgerschaftliches Engagement eingeflossen. Ihre Abteilung der Kommission präsentierte sich auch als Ausrichter der Konferenz.

Wie bereichernd interkulturelle Kooperation und gemeinsames Lernen sein kann, demonstrierte der Workshop Kunst, Musik und Kultur: Die Gruppe produzierte mithilfe eines Profimusikers kurzerhand einen eigenen Song, den Text entwickelte die Gruppe ad hoc. Die erste Strophe lautet: »From different cultures / literature was the glue / and dreamers are learners / they learn how to do. So schön kann europäische Erwachsenenbildung sein.

Text bereitgestellt durch das KBE-Projekt European InfoNet Adult Education, www.infonet-ae.eu

Generationen lernen gemeinsam

Die empirisch-theoretische Grundlage zum Projekt

Erwachsenenbildner/-innen stehen bei der Entwicklung intergenerationaler Bildungsveranstaltungen vor der Herausforderung Lernprozesse zwischen den Generationen, die sonst eher beiläufig im Alltags- und Familienleben geschehen, durch gezielte Lernangebote zu ermöglichen. Die Autorin geht in ihrem Buch empirisch der Frage nach, wie Erwachsenenbildner/-innen mit dieser Herausforderung umgehen und wie intergenerationaler Lernprozesse gestaltet und umgesetzt werden können.

Die Praxisbände zum Projekt:

Generationen lernen gemeinsam

Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung

EB Buch, 28

2009, 171 S., 24,90 € (D)/42,80 SFr

ISBN 978-3-7639-3882-7

Best.-Nr. 6001987

Methoden für die inter- generationalen Bildungsarbeit

EB spezial, 11

2009, 149 S., 24,90 € (D)/42,80 SFr

ISBN 978-3-7639-3883-4

Best.-Nr. 6001988

Paketpreis Praxisbände:

2009, 320 S., 44,90 € (D)/73,- SFr

ISBN 978-3-7639-3895-7

Best.-Nr. 6004002



Julia Franz

Intergenerationelles Lernen ermöglichen

Orientierungen zum Lernen
der Generationen in der
Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung und
lebensbegleitendes Lernen –
Forschung & Praxis, 14

2010, 208 S., 29,90 € (D)/49,90 SFr

ISBN 978-3-7639-3344-0

Best.-Nr. 6001629

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Eva-Maria Antz, Norbert Frieters-Reermann

Intergenerationelle Bildungsarbeit

Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis

Intergenerationelle Lernprozesse sind keine Selbstläufer. Sie erfordern eine generationensensible Haltung und in der Regel eine sorgfältige didaktische und methodische Vorbereitung, um den spezifischen Konstellationen und Dynamiken generationsübergreifender Lerngruppen gerecht zu werden. Nachfolgend sollen auf der Basis der Erfahrungen und der Forschungsergebnisse des Projektes »Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit«¹ sechs didaktische Grundorientierungen skizziert und daran anschließend drei Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit exemplarisch vorgestellt werden.²

Die Berücksichtigung dieser sechs didaktischen Grundorientierungen³ kann die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von intergenerationellen Lernprozessen in vielfacher Weise unterstützen und begleiten:

Mit einer *Biografieorientierung* können die vielfältigen, oftmals auch altersbedingt sehr unterschiedlichen Lebensläufe und -erfahrungen der Lernenden berücksichtigt werden.

Durch eine *Sozialraumorientierung* wird eine Perspektivenerweiterung und eine Integration der sozialen Lebens- und Alltagswelt der Lernenden in den Bildungsprozess ermöglicht.

Durch eine *Interaktionsorientierung* wird der intergenerationelle Erfahrungsaustausch initiiert, wodurch Per-

spektivwechsel und Verständigungsprozesse unterstützt werden.

Mit einer *Partizipationsorientierung* werden offene und gleichberechtigte Formen des Miteinander-Lernens ermöglicht, bei denen keiner Generation aufgrund ihres Alters oder ihrer Erfahrungen eine privilegierte Rolle zugeschrieben wird.

Durch eine *Aktionsorientierung* wird das gemeinsame Handeln und Gestalten von intergenerationellen Lerngruppen auf der praktischen Ebene gefördert.

Bei der *Reflexionsorientierung* geht es darum, die Lernerfahrungen in altersgemischten Gruppen fortlaufend zu reflektieren und für das gemeinsame und individuelle Lernen auszuwerten.

Auf der Basis dieser Orientierungen wurden verschiedene Methoden im Rahmen des Projektes (weiter)entwickelt, von denen drei konkret vorgestellt werden:

Sozialraumanalyse

Der soziale Raum steht für den Lebensraum und oftmals für die Heimat seiner Bewohnerinnen und Bewohner. Er ist das Dorf, das Stadtviertel oder das Quartier, also der soziale Mikrokosmos, in dem sich verschiedene gesellschaftliche Strömungen, Kulturen und Widersprüche widerspiegeln und brechen können.

Für eine verstärkte Berücksichtigung

des sozialen Raums in intergenerationellen Lernprozessen lassen sich zwei bedeutsame Argumente anführen:

Einerseits bietet der Sozialraum mit allen seinen Strukturen, Akteuren und Entwicklungen zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Suche nach generationsverbindenden Herausforderungen und Bildungsthemen. Andererseits sollten intergenerationelle Lernprozesse vor allem an Lernorten stattfinden, die von allen beteiligten Generationen akzeptiert werden. Von daher ist es sinnvoll, klassische Bildungsinstitutionen, die oftmals auf spezifische Altersgruppen ausgerichtet sind (z.B. Jugendheime, Volkshochschulen, Kindertagesstätten), zu verlassen und im Rahmen des gemeinsamen Lernprozesses nach neuen Lernorten Ausschau zu halten.

Dabei bieten sich Methoden der Sozialraumerkundungen⁴ an, um das soziale Umfeld und die Lebenswelt der verschiedenen Generationen einzubeziehen und damit zum Lernort zu machen. Dadurch können auch ungewohnte Lernorte und versteckte Räumlichkeiten entdeckt und in den Bildungsprozess integriert werden. Ausgangspunkt sind verschiedene Leitfragen (siehe Kasten), durch welche die Lernenden angeregt werden, ihren Sozialraum zu untersuchen. Sozialraumanalysen lassen sich methodisch in verschiedenen Varianten und in unterschiedlicher zeitlicher Intensität durchführen. Das Spektrum reicht von einem kurzen Brainstorming innerhalb der Lerngruppe bis zu ausführlichen Exkursionen und Analysen. Die Ergebnisse können in Form von Stadtplänen, Landkarten, Mind-Maps, Tabellen, Soziogrammen, Schaubildern oder Collagen strukturiert und visualisiert werden und für den weiteren

Biografieorientierung	Interaktionsorientierung	Aktionsorientierung
Sozialraumorientierung	Partizipationsorientierung	Reflexionsorientierung

Abbildung 1: Didaktische Grundorientierungsrahmen für eine generationensensible Methodenauswahl

Leitfragen aus der Generationenperspektive	Leitfragen aus der Bildungsperspektive
<ul style="list-style-type: none"> – Welche Altersgruppen halten sich wo auf? – Wo sind Kinderspielplätze, Jugendtreffs, Familienräume, Seniorentreffpunkte? – Wo sind Begegnungsorte der Generationen? – Welche neuen intergenerationellen Begegnungsorte wären denkbar? – Welche generationenspezifischen und intergenerationellen Probleme gibt es? – Welche altersgruppenspezifischen und übergreifenden Initiativen und Aktivitäten gibt es bereits? 	<ul style="list-style-type: none"> – Wo wird gelernt? – Welche offensichtlichen und welche versteckten Lernorte gibt es? – Welche Generationen lernen wo? – Welche Institutionen, Projekte und Aktivitäten im Lern- und Bildungsbereich gibt es bereits vor Ort? – Welche neuen Lernorte wären denkbar? – Wie können Orte (z.B. Konsumorte, Erlebnisorte) zu Lernorten werden?

Abbildung 2: Leitfragen für Sozialraumanalysen. Quelle: eigene Darstellung

Bildungsprozess und das gemeinsame Handeln genutzt werden. Im Hinblick auf die sechs didaktischen Grundorientierungen werden mit der Sozialraumanalyse vor allem die Sozialraumorientierung sowie die Aktionsorientierung und die Partizipationsorientierung berücksichtigt, da die Lernenden sich aktiv und in einem offenen Lernprozess das soziale Umfeld erschließen.

Generationenbeobachter/-innen

In vielen Gruppen kommen – zufällig oder über eine gezielte Zusammensetzung – Menschen unterschiedlicher Generationen zusammen. Das ist vertraut und in dieser Vertrautheit oft wenig bewusst oder gar reflektiert. Durch den Einsatz von Generationenbeobachter/-innen kann die Vielfalt generationenspezifischer Perspektiven sichtbar gemacht und der Umgang mit Generationenvielfalt oder Generationenunterschieden reflektiert werden.

Für eine oder mehrere Bildungseinheiten werden Generationenbeobachter/-innen aus den Teilnehmenden ausgewählt, die das ganze Geschehen mit folgenden Fragestellungen beobachten:

- Welche unterschiedlichen Generationen mit ihren spezifischen Sichtweisen werden sichtbar?
- Wie werden die unterschiedlichen

generationenspezifischen Erfahrungen und Wünsche berücksichtigt?

- Welche generationenbezogenen Konflikte sind erkennbar?

Die Generationenbeobachter/-innen haben für eine verabredete Zeit quasi eine besondere Brille auf, mit der sie alles aus dem Blickwinkel »Generationen« anschauen.

Ein unverzichtbarer Schritt bei dieser Methode besteht darin, dass die Beobachter/-innen ihre Eindrücke und Wahrnehmungen mitteilen und damit der Gruppe einen Spiegel vorhalten. Die Beobachtungen sind dann ein wertvoller Fundus für Diskussionen und zur Überprüfung des eigenen Verhaltens: Sehen wir überhaupt andere Generationen? Können wir voneinander lernen? Können wir uns oder andere besser verstehen? Auch wenn in der Diskussion von Verallgemeinerungen schnell deutlich wird, dass es sehr unterschiedliche Auffassungen und Kategorien von Generationen gibt, wird vor allem für die Vielfalt von Generationen sensibilisiert und intergenerationelles Lernen angeregt. Die Generationenbeobachter/-innen berücksichtigen vor allem die Reflexion als didaktische Grundorientierung, sind aber in der methodischen Gestaltung auch interaktiv und partizipativ angelegt, da die Teilnehmenden selbst beobachten und diese Beobachtungen kommunizieren.

Zeitleiste

Ein wichtiges Element intergenerationeller Bildungsarbeit ist das biografische Arbeiten, das immer an den eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpft. Die Zeitleiste ist als Instrument hilfreich, um einen längeren Zeitraum subjektiv zu erinnern: Welche Ereignisse waren in meinem Leben bedeutsam? Wie haben sie mein Denken und Handeln beeinflusst? Die Zeitleiste ist eine Aufstellung von gesellschaftlichen, politischen oder anderen für das jeweilige Thema relevanten Ereignissen an einem Zeitstrahl. Eine solche Zeitleiste kann von der Seminarleitung vorgegeben werden oder von den Teilnehmenden selbst erstellt werden.

Um die eigene Biografie zu den Ereignissen der Zeitgeschichte in Bezug zu setzen, sollten die Teilnehmenden zunächst Zeit für sich und die persönliche Erinnerungsphase haben. Im Austausch in Paaren oder Kleingruppen kann dann zusammengetragen werden, welche Ereignisse oder gesellschaftlichen Umstände die eigene Person beeinflusst haben und welche Bedeutung und Auswirkung die Einzelnen für sich benennen können. Dabei wird schnell deutlich, dass Ereignisse und Entwicklungen in der jüngsten deutschen Geschichte (von der Erfahrung mit zwei deutschen Staaten über den Mauerfall bis zu der Wahl einer Frau als Bundeskanzlerin)

oder das Miterleben von weltweit bedeutsamen Energiekrisen (von den Ölkrisen der 70er-Jahre über Tschernobyl bis zur Diskussion des Klimawandels) die Menschen mit ihren Alltagsthemen wie auch Zukunftsvisionen sehr unterschiedlich geprägt haben. Was für die einen selbstverständlich und identitätsbildend war oder ist, ist für die anderen ferne Geschichte oder fremde Welt. Der Austausch darüber regt an, macht neugierig und sensibilisiert für das eigene wie für das andere Gewordensein – in unterschiedlichen Alters- und Lebensphasen. Im Mittelpunkt stehen daher als didaktische Grundorientierungen die Biografie- und Interaktionsorientierung.

Fazit

Die skizzierten Grundorientierungen und methodischen Zugänge verstehen sich als Impulse für die Planung, Durchführung und Auswertung von intergenerationellen Lernprozessen. Sie liefern keine Erfolgsgarantien für konstruktives und erfolgreiches generationsübergreifendes Lernen. Aber sie bieten Anregungen zur Umsetzung und Weiterentwicklung in unterschiedlichen Praxisbezügen, wo Lernende unterschiedlichen Alters zusammenkommen.

ANMERKUNGEN

- 1 Das bundesweite Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit« (Laufzeit 1.1.2006 – 31.12.2008) wurde vom Bundesministerium

für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt.

- 2 Vgl. Antz et al. 2009; Franz et al. 2009.
3 Vgl. ausführlicher Franz et al. 2009, S. 52 ff. und Antz et al. 2009, S.27 ff.
4 Vgl. ausführlicher Antz et al. 2009, S. 120–128.

LITERATUR

- 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 intergenerationaler Bildung. Bielefeld.

Dr. Norbert Frieters-Reermann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der RWTH Aachen, Eva-Maria Antz in der Stiftung Mitarbeit sowie als freiberufliche Dozentin in der Erwachsenenbildung tätig.

Volker Amrhein

Ein wachsender Wald

Das Netzwerk »Dialog der Generationen«

Der Träger des alternativen Nobelpreises, Hans-Peter Dürr, hat in seinem jüngsten Buch¹ sein tibetisches Lieblings-Sprichwort zitiert, um zu illustrieren, wie sehr unsere Aufmerksamkeit lenkt, was wir wahrnehmen: »Ein Baum, der fällt, macht mehr Krach, als ein Wald, der wächst! – Ja, es ist klar, unsere Wahrnehmung wird stark von fallenden Bäumen dominiert: von dem, was gewaltig ist, was schnell passiert, was uns bedroht oder als Bedrohung erscheint. Unsere ganze Geschichte ist voller fallender Bäume (...). Es sind auch immer die schrecklichen Ereignisse in den Schlagzeilen, die uns glauben machen wollen, dass dies nun das Wesentliche sei (...). Doch dann wundern wir uns, dass es trotz all dieser Zerstörung immer noch Leben auf dieser Erde gibt. Wir erkennen daraus, dass es der »wachsende Wald« ist, auf den es letztlich an-

kommt (...). Aber wer erwähnt schon den wachsenden Wald? Er verändert sich langsam, ganz unauffällig, doch beständig, nur erkennbar, wenn wir über lange Zeit unser Augenmerk darauf richten. Dass das Wachsende, das Aufbauende langsamer gehen muss als das Abbauende, Zerstörerische, ist kein Zufall. Echte Wertschöpfung braucht Zeit, gerade deshalb entgeht sie leicht unserer Wahrnehmung (...).«²

Das Netzwerk »Dialog der Generationen«

Als die Kampagne »Dialog der Generationen«³ zu Beginn der 90er-Jahre ins Leben gerufen wurde, gab es noch viel zu tun für »Waldarbeiter«. Es ist vielleicht kein Zufall, dass der wissenschaftliche Begleiter der Initiative, Prof. Dr. Albrecht Müller-Schöll,

in eine erste Literaturempfehlung Jean Gionos »Der Mann mit den Bäumen« aufnahm – eine Erzählung, die das Erscheinen eines Waldes in einer bis dahin baumlosen Mittelmeerregion beschreibt. Held der Geschichte ist ein alter Schäfer, der auf seinen Spaziergängen mit dem Stock kleine Löcher in die Erde schlägt und sie mit Eicheln füllt.⁴

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und soziologischer Expertise, die enorme Entfremdungstendenzen zwischen Jung und Alt ausmachte, entwarf das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1993/94 einen Maßnahmenkatalog. Im Jugend- und im Altenplan des Bundes wurden Programme aufgelegt, um modellhafte Ansätze für eine »Verbesserung des Dialogs zwischen den Generationen« zu entwickeln. Im Bereich der Jugend-

hilfe waren durch die Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes hierzu bereits Vorbedingungen geschaffen, die eine Förderung erlaubten.

Aus der Sammlung und ersten Versammlung einiger weniger Projekte entstand so im Laufe einer Dekade ein ansehnliches Netzwerk. Die kooperativen Strukturen und kommunalen Paten- und Partnerschaften, die die Arbeits- und Organisationszusammenhänge generationsverbindender Projekte von Anfang an prägten, waren für dieses stupende Wachstum verantwortlich.

Die Akteure, die über die Jahre zusammenfanden, kamen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus und schufen sich entsprechende Handlungsfelder. Das gemeinsame Anliegen eines Miteinanders von Jung und Alt, getragen von der Überzeugung wechselseitiger Befruchtung und neuer Perspektiven, hat sich so einen Platz in der gesellschaftlichen und sozialen Wirklichkeit erobert. Die »Anschlussfähigkeit« intergenerativer Arrangements ist das Geheimnis ihres Erfolges und ihrer Zukunftsfähigkeit.⁵

Projektbüro

Die Entwicklung der Projekte und Programme entfaltete sich in Phasen und Schüben. Anfangs stand die Ortung und Erhebung erster Pionierarbeit und -gruppen im Vordergrund. Zeitgleich erfolgte eine intensive Fortbildung und Schulung der Verantwortlichen durch gezielte Angebote: Konzeptentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, Finanzierungsformen.

Im Zuge der Kampagne entstand 1997 in Berlin eine Serviceeinrichtung – das Projektbüro »Dialog der Generationen«. Es begann seine Tätigkeit mit der Ausrichtung zahlreicher Fachtage, die Werkstattcharakter hatten. Die Schulung und der Einsatz eines mobilen Teams von Fachleuten folgten. Man informierte an wechselnden Standorten über Fundraising, Organisationsentwicklung und erfolgreiche Praxisbeispiele im entstehenden Netzwerk.

Ab 2001 organisierte die Einrich-

tung dann bereits Regionalgruppen-Treffen, die Akteure aus zwei bis drei Bundesländern zum Austausch einluden und thematische Orientierungen aufgriffen, die sich in und aus der Praxis der Projekte entfalteten und in weitere Zusammenhänge einfügten (Mentoring, Zeitzeugenarbeit, gemeinschaftliche Wohnformen, Community-Organizing, kommunale Mehrgenerationen-Konzepte).⁶ Der wachsende Qualifizierungsbedarf der Projekte rief Forschungseinrichtungen und die Erwachsenenbildung auf den Plan. Erste Untersuchungen fanden statt und in die Fläche zielende Programme zur Entwicklung intergenerativer Lernformen folgten. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft, für die sich seit 2002 das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement starkmacht, kommt auch dem Dialog der Generationen zugute.

In Städten und Gemeinden wird die Attraktivität generationsverbindender Ansätze zunehmend als Ressource erkannt und durch entsprechende Maßnahmen gestärkt.⁷ Das ist gegenwärtig ein zentraler Schwerpunkt des Büros, der seinen Ausdruck in der Beratung und Begleitung exemplarischer lokaler Netzwerke findet, und in der verstärkten Öffentlichkeitsarbeit für diese Entwicklung.

In Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Sachsen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz sind mittlerweile Strukturen entstanden, die teils von Ministerien, teils von Bildungseinrichtungen, Landesagenturen oder kommunalen Initiativen getragen werden. Mit dem neuen Veranstaltungsprofil eines jährlichen »Sommerforums Generationendialog« will das Projektbüro dazu beitragen, diese Fixpunkte in einen bundesweiten Arbeitszusammenhang zu integrieren. Das aktuelle Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser und die kürzlich gestarteten Freiwilligendienste aller Generationen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend schaffen dafür günstige Rahmenbedingungen.

Besonders erfreulich in diesem Zusammenhang ist auch die Entwick-

lung der europäischen und internationalen Vernetzung, die u.a. in dem für das Jahr 2012 geplanten »Europäischen Jahr des Aktiven Alters und der Solidarität der Generationen« sichtbar werden soll.

Der weiter wachsende Wald wird so vielleicht noch zu einem machtvollen Klimafaktor ...

ANMERKUNGEN

- 1 Dürr 2009.
- 2 Ebenda, Kapitel »Global denken - vernetzt handeln«, S. 128 ff.
- 3 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1996.
- 4 Giono 1981.
- 5 Vgl. hierzu die Rubrik Projekte-Datenbank im Internet-Auftritt des Projektbüros: www.generationendialog.de.
- 6 Siehe dazu auch http://www.generationendialog.de/infomaterial/2010-01-18_mehr_als_wohnen.pdf.
- 7 Vgl. hierzu http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-F47A9A14-4C2D2EEB/bst/xcms_bst_dms_29595_29596_2.pdf.

LITERATUR

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1996): KABI-Heft Nr. 22, 24. März 1996, Dialog der Generationen. Bonn.
- Dürr, H. P. (2009): Warum es ums Ganze geht. München.
- Giono, J. (1981): Der Mann mit den Bäumen. Zürich 1981.

Volker Amrhein leitet das Projektbüro »Dialog der Generationen« in Berlin.

Markus Marquard

Virtuelle Lernprojekte

Die Ulmer Kompetenzbörse KOJALA

Im dreijährigen Modellprojekt »Ulmer Lernnetzwerk KOJALA« – (KOJALA steht für Kompetenzbörse für Jung und Alt im Lernaustausch) hat das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm gemeinsam mit dem Verein »Virtuelles und reales Lern- und Kompetenz-Netzwerk älterer Erwachsener« (ViLE e.V.) mehrere virtuelle generationenübergreifende Lernprojekte erprobt und prozessbegleitend evaluiert. Unter intergenerationellem Lernen werden hier Lernprozesse verstanden, bei denen Jung und Alt in expliziten Lernsettings voneinander, miteinander und übereinander lernen. Neben der Fachebene sind es vor allem die Beziehungsaspekte und der Praxis- und Lebensbezug, die dieses Lernen zu etwas Besonderem machen. Alt und Jung bringen dabei unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen mit ein und können gleichermaßen profitieren. Inwieweit lässt sich diese besondere Qualität intergenerationellen Lernens auf den Erfahrungs- und Begegnungsraum Internet übertragen? Unter dieser Fragestellung werden hier zwei virtuelle Lernprojekte aus dem Modellprojekt »Ulmer Lernnetzwerk KOJALA« vorgestellt.

In dem virtuellen Lernprojekt »Lesen kann Spaß machen« begleiteten ältere Lesepaten/-innen des ViLE-Netzwerks aus ganz Deutschland in Lesetandems ein halbes Jahr Schüler/-innen einer 9. Hauptschulklasse in Mannheim. Die Schüler/-innen suchten sich Bücher aus, an denen sie interessiert waren, so entstand eine bunte und vielfältige Buchliste. Die älteren Lesepaten wählten aus dieser Liste ein Buch und somit den/die Schüler/-in. Der erste Kontakt entstand über die internetbasierte Kompetenzbörse von KOJALA, in der sich die Beteiligten auf

Visitenkarten präsentierten. In einer virtuellen Arbeitsgruppe konnte man nicht nur die anderen Teilnehmer/-innen, sondern auch Materialien, Arbeitsaufträge und den Projektverlauf mit »Meilensteinen« finden. Kommuniziert wurde zwischen den Alt-Jung-Tandems weitgehend über E-Mail, später auch mal per Telefon oder SMS. Die Schüler/-innen erhielten von ihren Lesepaten Impulse und diskutierten mit ihnen über verschiedene Aspekte ihres Buches. Bald schon kamen die jüngeren und älteren Lesepartner/-innen auch über persönliche Fragen und Hobbys ins Gespräch. Nicht alle Schüler/-innen waren mit dem gleichen Interesse und Engagement dabei. Auch die Bereitschaft, sich auf die Auseinandersetzung mit den Lesepaten einzulassen, war unterschiedlich groß. Hilfreich war die gemeinsame Projektbegleitung durch die Deutschlehrerin und das KOJALA-Team; sie standen bei Problemen und Fragen stets als Ansprechpartner/-innen zu Verfügung und gaben, wenn notwendig, neue Impulse.

Lesepaten beim »Flashmeeting«

Zum Projektabschluss trafen sich die Beteiligten (22 Schüler/-innen und zwölf Paten) in Mannheim, wo die Schüler/-innen auch in Vorbereitung auf ihre Projektprüfung ihr Buch und die Ergebnisse aus dem Leseprojekt präsentierten. Über »Flashmeeting« wurden weitere Lesepaten, die nicht nach Mannheim anreisen konnten, per Online-Konferenz eingebunden. In der Projektreflexion wurde deutlich, dass besonders die Jugendlichen durch die persönliche Beziehung zu ihren Projektpaten motiviert waren und es als gewinnbringend empfanden, sich über das Gelesene mit den

Älteren auszutauschen.

Die positiven Rückmeldungen der Schüler/-innen und der Lesepaten ermutigte das KOJALA-Team zu dem virtuellen Leseprojekt »Kalte Zeiten«. Grundlage war der Jugendroman »Kalte Zeiten« von Werner Toporski, der das Thema Krieg, Zwangsarbeit und Vertreibung aus Perspektive eines kleinen Mädchens behandelt. Neben den Schüler/-innen einer 9. Klasse der Elly-Heuss-Realschule Ulm und den älteren Projektteilnehmenden wurde das Projekt vom Autor selbst begleitet. Gearbeitet und kommuniziert wurde über die Internetplattform von KOJALA. Statt in Tandems wurde diesmal in Gruppen über ein Diskussionsforum gearbeitet. Thematisiert wurden dabei unterschiedliche Romanfiguren und der geschichtliche Kontext des zweiten Weltkriegs. Beteiligt an dem virtuellen Lernprojekt waren auch zwei deutschsprachige Senioren/-innen aus Polen. Eine von ihnen besuchte die Originalschauplätze und stellte Fotos in die gemeinsame Arbeitsgruppe bei KOJALA ein. Da viele ältere Projektteilnehmende aus Ulm kamen, konnte man sich über den virtuellen Lernaustausch hinaus regelmäßig bei Erzählcafés und andere realen Veranstaltungen treffen. Wie die Projektreflexion zeigt, waren sowohl die Senioren/-innen als auch die Schüler/-innen engagiert und mit Spaß bei der Sache. Aus der Perspektive des begleitenden Lehrers war die Lern- und Lesemotivation der Schüler/-innen stärker ausgeprägt als in vergleichbaren Klassen. Die Kontakte nach Polen und die Erzählcafés mit Zeitzeugen machte die Geschichte für die Schüler/-innen zudem viel lebendiger. Trotz des höheren Anteils an realen Begegnungen konnte aber im Vergleich mit dem Tandem-Projekt keine engere Beziehung zwischen den Schüler/-innen und den älteren

Projektteilnehmenden ausgemacht werden. Hier scheint besonders die soziale Arbeitsform (Alt-Jung-Tandem vs. generationenübergreifender Gruppenarbeit) einen hohen Einfluss zu haben.

Beziehungen über Generationen hinweg

Das ViLE-Netzwerk und das ZAWiW ermöglichen älteren Menschen aus ganz Deutschland, mit jüngeren Menschen über das Internet an Themen gemeinsamen Interesses zusammen-

zuarbeiten. Beispielhaft wurden hier zwei virtuelle Leseprojekte vorgestellt. Trotz anfänglicher Vorbehalte der Teilnehmenden gegen die virtuelle Arbeitsform zeigte sich, dass über das Internet gewinnbringende Beziehungen über alle Generationen (Alt wie Jung) hinweg zwischen den Teilnehmenden dieser Projekte entstanden sind. Das Internet bietet neue Erfahrungs- und Ermöglichungsräume, die sowohl für Jung als auch für Alt erschlossen werden können. Hier liegt eine besondere Entwicklungsaufgabe für zukünftige intergenerationelle Lernprojekte im Internet.¹

ANMERKUNG

- ¹ Mehr zu den virtuellen Lernprojekten von KOJALA findet man unter www.kojala.de; das ViLE-Netzwerk bietet für ältere Erwachsene eine virtuelle Plattform zum Gemeinsamenlesen und viele weitere virtuelle und reale Lernprojekte unter www.vile-netzwerk.de an.

Markus Marquard ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm.

Roswitha Eisentraut

Beispiel Kotoen

Ein Blick nach Japan

Bildungspraxen finden immer eine historisch gewachsene, gesellschaftlich und kulturell verfasste Form von Generationenverhältnissen und -beziehungen vor. Gegenwärtig sind außerfamiliale Generationenbeziehungen etwa dadurch gekennzeichnet, dass sie vorrangig in institutionellen Rahmen geplant und organisiert werden, wobei die gewählten Bildungsorte für den Erfolg und die Nachhaltigkeit intergenerationeller Programme eine entscheidende Rolle spielen. In diesem Beitrag werden intergenerationelle Programme als Bildungsorte aus einer internationalen Perspektive reflektiert und Programme aus Japan und Deutschland vergleichend in den Blick genommen.

Japan im demografischen und sozialen Wandel

Was macht Japan für einen Vergleich mit deutschen Gegebenheiten intergenerationellen Miteinanders interessant? In Deutschland ist der demografische Wandel von einer zunehmenden Alterung der Bevölkerung geprägt, die aus Geburtenrückgang einerseits

und wachsender Lebenserwartung andererseits resultiert. Darüber hinaus spielen z.B. Individualisierungsprozesse und eine damit einhergehende Segregation der Generationen eine nicht unerhebliche Rolle im Hinblick auf familiales und außerfamiliales Miteinander der Generationen. Eine ganz ähnliche Entwicklung lässt sich in Japan beobachten. Die japanische Bevölkerung hat einerseits die höchste Lebenserwartung der Welt und andererseits eine der niedrigsten Geburtenraten, was – wie in Deutschland – zu einem rasanten Anstieg des Anteils Älterer an der Gesamtbevölkerung führt. Gleichzeitig wird dadurch der Wandel familialer Strukturen verschärft und beschleunigt. Obwohl von Japan die Vorstellung existiert, dass Japaner familienorientiert leben, Familie einen hohen Stellenwert hat und den Eltern bzw. den Älteren großer Respekt entgegengebracht wird, teilt Japan mit Deutschland durchaus die beschriebene Segregation der Generationen¹. Lebten noch 1970 knapp 70% der Bevölkerung in Drei-Generationen-Haushalten, die Ausdruck eines fami-

lialen Ordnungssystems sind, das u.a. durch den Konfuzianismus legitimiert ist und das z.B. davon ausgeht, dass der älteste Sohn bzw. die älteste Tochter die Pflicht hat, sich um die betagten Eltern zu kümmern, so waren es 1990 nur noch 47% der Bevölkerung.²

Intergenerationelle Programme in Japan: das Beispiel Kotoen

In Japan existieren vier Kategorien von intergenerationellen Programmen: (1) Initiativen, die von Jüngeren ausgehen und auf die Unterstützung Älterer gerichtet sind; (2) Initiativen, die umgekehrt von Älteren ausgehen und auf die Unterstützung Jüngerer zielen; (3) Initiativen, die intergenerationelle Aktivitäten zugunsten der Kommune umfassen, und (4) Initiativen in intergenerationellen Einrichtungen wie Kotoen.

Kotoen in Tokio, von Thang³ erstmals untersucht, zielt darauf, Alt und Jung unter einem Dach zu vereinen, im konkreten Fall ein Altersheim, ein Pflegeheim, eine Tagesstätte für an Demenz erkrankte Ältere, eine Tagesstätte für in Rehabilitation befindliche

Ältere, eine Tagesbegegnungsstätte für Ältere und eine Kindertagesstätte für Ein- bis Sechsjährige. Für Japan war dieses Konzept revolutionär; Kotoen wurde die erste intergenerationelle Einrichtung ihrer Art in Japan.

Das besondere Konzept von Kotoen spielt bei der Aufnahme von zukünftigen Bewohnern des Alten- und des Pflegeheims jedoch nur eine nachrangige Rolle; Bewerber werden mehr auf ihre persönlichen Fähigkeiten im Alltagsmanagement und auf ihre Gruppenpassfähigkeit hin getestet als auf ihr intergenerationelles Interesse. Wirft man einen Blick auf die Kindertagesstätte von Kotoen, so unterscheidet sich diese über den intergenerationellen Ansatz hinaus nicht von vergleichbaren in Japan: Sie setzt die Ziele des offiziellen Curriculums um, das die Erziehung zu Gruppenbewusstsein fordert und auf die Entwicklung wichtiger Fähigkeiten wie Empathie, Liebenswürdigkeit und Ehrlichkeit achtet.

Feste Rituale

Intergenerationelles Miteinander ist in Kotoen täglich möglich. Gelegenheiten bestehen während der gemeinsamen morgendlichen Turnübungen, die jeweils feste Rituale zwischen Senioren und Kindern beinhalten. So wählen sich die Kinder beispielsweise nach den Übungen jeweils einen Älteren aus, dem sie besonders zugetan sind, um ihn zu umarmen. Nachmittags kommen einige Senioren nach dem Mittagsschlaf zu den Kindern und helfen ihnen beim Anziehen, nehmen die Kinder auf den Schoß und unterhalten sich mit ihnen. Auch während der freien Spielzeit der Kinder haben die Senioren die Möglichkeit, mit den Kindern zu interagieren. Zusätzlich finden regelmäßige Treffen zwischen Jung und Alt statt. So kommen einmal im Monat ausgewählte Senioren zu den Kindern zu einem offenen Spielprogramm; im Anschluss wird gemeinsam Mittag gegessen. Umgekehrt besuchen die Kinder alle paar Tage die Heimbewohner. Im April eines jeden Jahres wird eine neue Gruppe



Generationen | Probleme?

Foto: Anita Schiffer-Fuchs

Einjähriger in die Kindertagesstätte aufgenommen; hier helfen die Älteren bei der schnelleren Eingewöhnung. Darüber hinaus werden traditionelle und saisonale Feierlichkeiten ebenso gemeinsam begangen wie bestimmte Zeremonien z.B. anlässlich des ersten Tages in der Kindertagesstätte.

Wie diese Beispiele verdeutlichen, zielt das Kotoen-Konzept auf »A Big Family Eating from the Same Rice Pot«. Wird dieses Ziel nun erreicht? Neben vielen positiven Wirkungen des Miteinanders, die die Beteiligten beschreiben, wie z.B. der Betonung der Älteren, es zu genießen, gebraucht zu werden, sei auf drei Ambivalenzen aufmerksam gemacht. Zwar sind die Älteren bereit, eine Großelternrolle für die Jüngeren zu übernehmen, jedoch handelt es sich dabei eher um »Event-Großelternschaften«, da das Personal von Kotoen bestrebt ist, das Miteinander von Alt und Jung in einem festgelegten Rahmen ablaufen zu lassen; so beginnt und endet z.B. jede Begegnung mit einem Kanon von Grußritualen. Darüber hinaus interagieren Ältere und Kinder auf Gruppenbasis; die Herausbildung von (vertrauten) Einzelbeziehungen ist unerwünscht. Vom Personal wird dies damit begründet, dass die Bevorzugung eines Kindes durch einen Älteren unfair gegenüber allen anderen Kin-

dern ist. »Kollektive Großelternschaft« ist die Folge. Schließlich soll noch auf einen dritten Punkt hingewiesen werden: das »please come again«, das die Leitungsebene von Kotoen an alle Kinder richtet, die die Einrichtung zum Schuleintritt verlassen, findet eher selten Gehör. Es scheint, als geben die Kinder die Rolle der »Enkel« mit ihrem Weggang an die nächstjüngere Gruppe der Kindertagesstätte ab.⁴

Intergenerationelle Programme in Deutschland: das Beispiel Mehrgenerationenhäuser

Will man Kotoen mit ähnlichen deutschen Ansätzen vergleichen, so bietet sich das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ins Leben gerufene Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser an. Mehrgenerationenhäuser sind Orte der Begegnung für Menschen aller Lebensalter, die Raum zur Interaktion geben, um voneinander zu lernen und Unterstützung zu erfahren. Ergänzend zu diesem Programm lassen sich andere Projekte wie z.B. das »Haus der Generationen« in Halle/Saale anführen. Ganz ähnlich wie in Kotoen leben hier Jung und Alt unter einem Dach, im konkreten Fall die Kinder der Maria-Montessori-Schule Halle und die Bewohner eines von der Paul-Riebeck-Stiftung zu Halle getra-

genen Altenpflegeheims. Das Projektkonzept sieht hier neben organisierten Veranstaltungen für Alt und Jung vor allem auch zufällige »alltägliche« Begegnungen vor.

Fazit

Das Kotoen-Konzept folgt dem japanischen Gesellschaftskonzept der Gruppenorientierung; individuelle Identitäten und Bedürfnisse sind in einem solchen Gesellschaftsbild nachrangig. Da es Rollenerwartungen sind, auf die sich das Kotoen-Konzept konzentriert, wird deutlich, warum die Beziehungen zwischen Älteren und Jüngeren so wenig »nachhaltig« scheinen: die Rolle des »Enkels« wird abgelegt, wenn ein Kind den Kotoen-Komplex verlässt. Unsere eigene Gesellschaft ist sehr viel stärker auf das Individuum fokussiert; es ist demzufolge hier schwer vorstellbar, dass

in intergenerationellen Programmen Rituale und Rollenerwartungen das Miteinander bestimmen. Von Kotoen kann man in diesem Zusammenhang gleichwohl lernen, dass der Anspruch, in intergenerationellen Programmen der beschriebenen Art tatsächlich zu einer Großfamilie zusammenzuwachsen zu wollen, voraussetzungsreich ist. Steckt man die Ziele aber nicht ganz so hoch und konzentriert sich auf konkrete gemeinsame Aktivitäten und (gegenseitige) Unterstützungsleistungen, so profitieren Jung und Alt vom Miteinander. Die Älteren fühlen sich gebraucht und mit ihren Erfahrungen und ihren Fähigkeiten ernst genommen; die Jüngeren lernen früh eine Kultur der Verantwortung kennen, die ihr Heranwachsen unterstützt.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Thang 2001.
- 2 Vgl. Kaplan et al. 1998 und Thang 2001.
- 3 Thang 2001.
- 4 Vgl. u.a. Thang 2001 und Sugi 2009.

LITERATUR

- Kaplan, M. et al. (1998): *Intergenerational Programs: Support for Children, Youth, and Elders in Japan*. Albany.
- Sugi, K. (2009): *Introducing Effective Intergenerational Programs in Age-Integrated Facilities at Kotoen*. In: *Journal of Intergenerational Relationships*. Philadelphia, PA and London: Vol. 7, Number 1, S. 40–44.
- Thang, L. L. (2001): *Generations in Touch. Linking the Old and Young in a Tokyo Neighborhood*. Ithaca and London.
- Roswitha Eisentraut, geb. 1963, Dr. phil., ist Lecturer am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Arbeitsschwerpunkte*: familiäre und außerfamiliäre Generationenbeziehungen; intergenerationelle Projekte; Evaluation und Arbeitsmarkt; Konflikte und Konfliktmanagement

Franz Kolland, Andrea Waxenegger, Marcus Ludescher

Zum gemeinsamen Lernen ist es nie zu spät

Intergenerationelles Lernen im Universitäts- und Hochschulwesen

Den politischen Hintergrund für intergenerationelles Lernen bildet die »World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century« (UNESCO 1998), in der betont wird, dass »die Universitäts- und Hochschulbildung all jenen offenstehen sollte, die erfolgreich eine höhere Schule oder ein Äquivalent absolviert haben, oder, so weit als möglich, Zugangsqualifikationen aufweisen, egal welchen Alters und ohne jegliche Diskriminierung« (Artikel 3[b]). Intergenerationelles Lernen im Universitäts- und Hochschulwesen wird von verschiedenen Entwicklungen im Bereich Bildung im Dritten Lebensal-

ter beeinflusst. Seit den 1970er-Jahren finden wir Konzepte, die von Bestrebungen, ältere Menschen in »normale« Studienprogramme zu integrieren, bis hin zu speziellen Angeboten, wie etwa die Universität für das Dritte Lebensalter (University of the Third Age – U3A), reichen. All diese Programme richten sich hauptsächlich an ältere Generationen. Gründe, die für intergenerationelles Lernen von altersgemischten Gruppen im Universitäts- und Hochschulwesen sprechen, liegen in der These der Ähnlichkeit zwischen den Generationen. Gerontologische Forschung zeigt eine gewisse Ähnlichkeit in den

Lerneinstellungen jüngerer und älterer Studierender. Trotz Unterschieden hinsichtlich Bildung, Geschlecht und Status gibt es viele Übereinstimmungen. Beide Gruppen wissen, was sie wollen, haben einen Einfluss auf die Art und den Inhalt eines Kurses und beide Gruppen sind dazu in der Lage, ihr Studium gut zu organisieren. Ein weiterer Aspekt des intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen ist die spezifische Art zu lernen. Wissenschaftliches Lernen ist eine explorative und selbstgesteuerte Art zu lernen und geht somit weit über wissensbasiertes Lernen hinaus. In diesem explorativen Lernen kön-

nen nicht nur generationsspezifische Lebenserfahrungen reflektiert werden, sondern auch neue didaktische Wege beschritten und Raum für die Entwicklung von Modellen bürgerschaftlichen Engagements geschaffen werden.

Das Praxisprojekt Adding Quality to Life Through Inter-generational Learning via Universities (ADD LIFE)

Vor dem Hintergrund der angeführten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wurde zwischen 2006 und 2008 ein von der EU kofinanziertes Praxisprojekt in fünf Ländern durchgeführt. Im Konsortium des Projekts waren fünf Universitäten in Graz (Österreich), Pécs (Ungarn), Brno (Tschechische Republik), A Coruña (Spanien), London (Großbritannien) sowie die Sommeruniversität Jyväskylä (Finnland) und eine europäische Organisation für universitäre Weiterbildung (EUCEN). Das Hauptanliegen in diesem Projekt war die soziale Inklusion von älteren Menschen in die wissenschaftliche Bildung auf universitärer Ebene und die Frage, wie mit den Anspruchsgruppen, einschließlich der Lernenden selbst, gemeinsam neue und innovative Lernmöglichkeiten entwickelt werden können. Von Beginn wurden »intergenerationelle« Lernsettings ausprobiert, in denen ältere und jüngere Lernende gemeinsam arbeiteten und wissenschaftliches Lernen praktizierten. Durch das ganze Projekt hindurch war der Schritt vom »Lernen im späteren Lebensalter« hin zum »intergenerationellen Lernen« eine besondere Herausforderung. Es brauchte einige Zeit, um die Konzepte zu klären und ein gemeinsames Verständnis im Projektteam herzustellen. Intergenerationelles Lernen sollte – so das gemeinsame Konzept – auf drei Prinzipien basieren, nämlich miteinander lernen (kommunikatives Lernen), übereinander lernen (übergreifendes Lernen) und voneinander lernen (dialogisches Lernen).

Um diese Prinzipien verfolgen zu können, ist es essenziell, dass intergenerationelle Lernprojekte oder -arrangements eine gewisse Größe

nicht überschreiten. Intergenerationelles Lernen ist in großen Gruppen nicht möglich. Des Weiteren ist es wichtig, dass in den Gruppen eine ausgewogene Balance verschiedener Generationen besteht. Sind die älteren Teilnehmer/-innen in der Minderzahl, ist Akzeptanz das höchste, das hinsichtlich Interaktion erhofft werden kann, es wird keine Kommunikation stattfinden, die zu Lernen führt. Auf der anderen Seite führt eine Überzahl an älteren Personen in der Gruppe zu einer Überbetonung von Erfahrung, was für Veränderungen hinderlich ist. Im experimentellen Teil des Projekts wurden sechs Themenmodule zu zentralen Aktionsfeldern auf der europäischen Agenda entwickelt. Dabei war es wichtig, dass der Inhalt dieser Module auch anwendbar war: zu lernen, wie man ein/e Promotor/-in des speziellen Themas oder ein/e Moderator/-in, ein/e Mentor/-in werden könnte, um auch mit anderen zum jeweiligen Themengebiet arbeiten zu können. Die Idee war, dass Inhalt und Lernsettings mit Vertreter/-innen der potenziellen Zielgruppen, die verschiedene Generationen umfassen sollten, in einem gemeinsamen Prozess »ausgehandelt« werden (jüngere und ältere Teilnehmer/-innen arbeiten gemeinsam ein neues Modul aus). Die Lernenden wurden ermutigt, selbst ihre Lernergebnisse zu formulieren und auch als Gruppe Lernergebnisse auszuhandeln.

Nachfolgend sollen drei Module vorgestellt werden, die in Pécs, Graz und Jyväskylä entwickelt worden sind.

Intergenerationelles Lernen an der Universität Pécs

Die Hauptaufgabe im Gestaltungsprozess in Pécs bestand darin, ein Lernprogramm zu erarbeiten, das darauf abzielt, Kompetenzen bürgerschaftlichen Engagements von älteren auf jüngere Bürger/-innen zu übertragen, und das jüngere und ältere Gruppen von Lernenden in gleicher Weise anspricht. Es handelte sich dabei um eine völlig neue Zielsetzung im Bereich der Hochschulbildung, daher mussten auch im Gestaltungs-

prozess neue Wege gegangen werden. Es mussten neben dem wissenschaftlichen Personal und den inskribierten Studierenden auch externe Partner eingebunden und atypische Lernende angesprochen werden. Ebenso musste die Programmentwicklung auf eine nicht alltägliche Weise stattfinden. Die Planung des intergenerationellen Lernprogramms im ADD-LIFE-Modul Zivilgesellschaft war nicht nur komplexer, sondern auch innovativer als üblich und höchstwahrscheinlich das erste intergenerationelle Lernprogramm der Fakultät und sogar der Universität. Viele Fragen der Zivilgesellschaft, wie etwa soziale Inklusion, Toleranz und Solidarität zwischen den Generationen, Probleme der alter werdenden Gesellschaft, das ökologische und kulturelle Erbe sowie Konsumentenschutz, kommen nicht ohne den Aspekt der intergenerationellen Kooperation aus.

Die Ausgestaltung des intergenerationellen Lernprogramms war eine Kooperation vieler verschiedener Beteiligten: wissenschaftliches Personal, das von Expertinnen und Experten für Lebenslanges Lernen unterstützt wurde, ältere Fachleute der Zivilgesellschaft (leisteten einen Beitrag in der Planung, unterstrichen die Kompetenzen bürgerschaftlichen Engagements und definierten wichtige Punkte in der Zivilgesellschaft) und Teilnehmer/-innen aus verschiedenen Altersgruppen. Um die Lernprozesse attraktiv und effektiv gestalten zu können, wurden drei Fachexkursionen zu zivilgesellschaftlichen Einrichtungen älterer Kursteilnehmer/-innen durchgeführt, in denen junge Lernende mit zivilgesellschaftlichen Fragestellungen direkt konfrontiert wurden und die Atmosphäre vor Ort »erleben« konnten.

Intergenerationelles Lernen an der Universität Graz

Der Workshop »Tools und Methoden für nachhaltige Entwicklungsprozesse in Regionen und Wirtschaft« wurde für eine gemischte Gruppe von Studierenden (Geografie, Umweltsystemwissenschaften etc.) und externen Teilnehmer/-innen (Expertinnen und



Generationen | Das sind wir!

Foto: Anita Schiffer-Fuchs

Experten aus dem entsprechenden beruflichen Umfeld, am Thema interessierte Personen im Ruhestand) entwickelt. Die Gruppe bestand aus 24 Teilnehmer/-innen (13 Studierenden der oben genannten Fächer und 11 externen Personen). Das Alterspektrum reichte von 22 bis 74 Jahren. Wie wurde intergenerationelles Lernen hergestellt? Es gab Vorträge zu bestimmten Themen, wie etwa zur Geschichte der nachhaltigen Entwicklung und des Change-Managements. Diesen folgten Diskussionen und Gruppenarbeiten, teilweise unter der Anleitung von Vertreter/-innen von Anspruchsgruppen. Interaktive Anleitungen ermöglichten den direkten Austausch von Ideen und Erfahrungen zwischen den Teilnehmer/-innen der verschiedenen Altersgruppen. Mittels verschiedener Methoden, wie etwa dem World-Café, wurden die Teilnehmer/-innen angeregt, die Gesprächspartner/-innen zu tauschen. Und es wurde in Zweiergruppen, aus jeweils einem Studierenden und einem/einer externen Teilnehmer/-in, gearbeitet.

Intergenerationelles Lernen an der Sommeruniversität Jyväskylä

Eine der Hauptfaktoren für den Erfolg der University of the Third Age (UTA) Jyväskylä ist die aktive Kooperation zwischen der Stadt Jyväskylä, der Uni-

versity of Jyväskylä und der Summer University of Jyväskylä. Die Rolle jedes Partners ist klar festgelegt. Aus Sicht der Stadt ist die Arbeit der UTA eine wichtige Form präventiver Arbeit für ältere Menschen. Die Universität von Jyväskylä stellt alle Hörsäle des Hauptcampus kostenlos für die UTA zur Verfügung.

Die Sommeruniversität Jyväskylä ist verantwortlich für die Entwicklung, Finanzierung und Administration sowie für die nationalen und internationalen Verbindungen der UTA. Im ADD-LIFE-Projekt wurde ein Modul über »Kultur« für intergenerationelle Lerngruppen entwickelt, welches Studierende der UTA Jyväskylä und der Open University in gleicher Weise anspricht. Die Partnerschaft war deshalb eine gute Wahl, da dadurch das Altersspektrum von sehr jungen Studierenden bis hin zu Lernenden im späteren Lebensalter der UTA reichte. Um die Durchmischung der Lerngruppe sicherzustellen und um das Element der Freiwilligenarbeit einbauen zu können, wurde das Art Museum of Jyväskylä als Partner gewonnen. Das Thema des Moduls fand großes Interesse, da das Museum eine Gruppe von freiwilligen »Museum Pilots« (freiwillige Museumsführer/-innen als »Lehrende«) hatte und auch Personen, die daran interessiert waren, freiwilli-

ge »Pilots« zu werden, um Menschen ihrer eigenen Altersgruppe, behinderte Menschen, Kinder oder Immigrant/-innen in Museen und Ausstellungen zu begleiten.

Ausblick

Das Ziel in diesem Projekt war gemeinschaftliches Lernen. Dieses Ziel konnte dort gut erreicht werden, wo das Lernsetting stark moderiert wurde. Deutlich schwieriger gestalteten sich Formen selbstgesteuerten Lernens. In den heute älteren Generationen bestehen sehr wenige Lernerfahrungen in diese Richtung. Das Aushandeln von Lernprogrammen ist mit mehreren Herausforderungen konfrontiert. Erstens verfügen ältere Menschen über weniger Erfahrung bezüglich solcher Aushandlungsprozesse, zweitens gehen Lernprozesse häufig in Richtung klar strukturierter Vorgänge, die oftmals schon im Vorhinein festgelegt werden, und drittens zeigt sich eine starke Ausrichtung des/der Lernenden auf die Lehrenden.

Projekt-Homepage: <http://add-life.uni-graz.at>

Franz Kolland ist Professor am Institut für Soziologie an der Universität Wien. Andrea Waxenegger, Marcus Ludescher sind wissenschaftliche Mitarbeiter am Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz.

Elisabeth Bubolz-Lutz, Cornelia Kricheldorf

Modell Pflegebegleitung

Ein intergenerationelles Projekt zur Begleitung pflegender Angehöriger durch Freiwillige

Im Modellprojekt »Pflegebegleiter« haben über einen Zeitraum von 2004–2008 mehr als zweitausend Freiwillige einen qualifizierenden Vorbereitungskurs zur Begleitung pflegender Angehöriger besucht und sind nun in diesem Engagementfeld tätig. Sie leisten damit einen solidarischen Beitrag zur Stabilisierung häuslicher Pflegesettings und zur Entwicklung einer neuen Pflegekultur, sie profitieren aber auch selbst durch vielfältige Lernprozesse im Engagement. Sowohl in der Pflege als auch im freiwilligen Engagement entstehen eine Reihe intergenerationaler Lernsituationen, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Lernen in Projektbezügen

Das Freiwilligenengagement »Pflegebegleitung« wurde von den Projektakteuren – unter Federführung des Forschungsinstituts Geragogik (Witten) – entwickelt und im Modellzeitraum bundesweit an 101 Standorten erprobt. Dieser Prozess wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert vom Institut für Angewandte Forschung, Entwicklung und Weiterbildung (IAF) der Katholischen Fachhochschule Freiburg. Die konzeptionelle Ausrichtung des Projekts setzt auf die persönliche Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen zwischen pflegenden Angehörigen und Pflegebegleiterinnen und -begleitern – nicht auf Dienstleistungen. Das Angebot ist nachbarschaftlich und offen, es orientiert sich an den Prinzipien der Wahlfreiheit und Selbstbestimmung. Das Engagement selbst ist geprägt vom gemeinsamen Lernen im Austausch von Personen zwischen 19 und 76 Jahren, vom gegenseitigen Geben und

Nehmen in vielfältigen intergenerationalen Bezügen. Pflegebegleitung hat eine Art »Brückenfunktion« – pflegende Angehörige erhalten durch die qualifizierten Freiwilligen Informationen über Entlastungsmöglichkeiten und Hilfsangebote vor Ort. So entsteht ein »Pflege-Mix«, an dem viele Akteure beteiligt sind: Angehörige, Nachbarn, Professionelle und Freiwillige. Diese verbinden sich zu einem persönlichen »Netz für die Pflege«, das entlastet und die Versorgung und Pflege zu Hause auch dort möglich macht, wo eine einzelne pflegende Person längst an persönliche Grenzen stoßen würde. Durch die große Altersspanne der beteiligten Personen ist dieses »Netz für die Pflege« durch vielfältige intergenerationalen Beziehungen gekennzeichnet – zwischen den Pflegenden und der gepflegten Person, aber auch innerhalb der pflegenden Netzwerke.

In den Vorbereitungskursen lernen Freiwillige, wie sie Unterstützung leisten und gleichzeitig Autonomie fördern können. In einer Gruppe Gleichgesinnter aus allen gesellschaftlichen Schichten und Altersgruppen entwickelt sich solidarische Verbundenheit, die nicht nur den pflegenden Angehörigen, sondern auch den Freiwilligen selbst Halt gibt. Die stärkste Beteiligung an den bundesweiten Vorbereitungskursen zeigt sich bei den Menschen der Generation 50+. Diese sind häufig noch im Beruf, bringen oft eigene Pflegeerfahrung mit und möchten sich durch den Besuch der Pflegebegleiterkurse offenkundig ein sinnstiftendes Engagement für die Zeit nach dem Erwerbsleben aufbauen. Zudem regen sie die Vorbereitungskurse dazu an, eigene Fragen zu Altern und Pflegebedürftigkeit zu erörtern. Für die

Jüngeren bietet sich – oft erstmals – die Möglichkeit, sich weit im Vorfeld eigenen Alters zu fragen was sie selbst im Falle eintretender Hilfs- und Pflegebedürftigkeit innerhalb der Familie zu tun bereit wären. So bietet das Engagement Möglichkeiten zu antizipierendem Lernen für Übergänge und zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Daseinsthemen, für die im Alltag zu wenig Gelegenheiten und Räume zur Verfügung stehen.

Profil und Leitbild der »Pflegebegleitung« orientieren sich an den drei Basiskonzepten Kompetenzentwicklung, Empowerment und Vernetzung¹:

(1) Die Grundidee der *Kompetenzentwicklung* – »Fähigkeiten und Haltungen entwickeln, nicht nur Wissen ansammeln« – kommt vor allem in den Vorbereitungskursen zum Ausdruck, die von speziell qualifizierten Projekt-Initiatorinnen und Projekt-Initiatoren durchgeführt werden.

Dabei geht es um folgende, miteinander verwobene Kompetenzbereiche, die aber dennoch voneinander abgrenzbar sind:

- Sachkompetenz/Verständnis,
- Begleitungskompetenz,
- Vernetzungs- und Feldkompetenz,
- Selbstsorgekompetenz,
- Reflexionskompetenz,
- (Selbst-)Organisationskompetenz.

Die von Fachkräften unterstützte Pflegebegleitung soll auch den pflegenden Angehörigen die Möglichkeit geben, entsprechende Kompetenzen zu entwickeln.

(2) Die Grundidee des *Empowermentansatzes* – »stärken statt helfen« – findet ihren Niederschlag in der Begleitungspraxis dadurch, dass versucht wird

- den »Eigen-Sinn« der Pflegenden/der Pflegesituation zu akzeptieren,

- als Gesprächspartnerin und Gesprächspartner »normativ enthalten« zu sein,
- darauf zu verzichten, dem anderen Hilfsbedürftigkeit zuzuschreiben,
- dem Gegenüber das Recht auf eine selbstbestimmte Lebens- und Lerngestaltung zuzugestehen.

(3) Die Grundidee der *Vernetzung* – »Kooperation statt Konkurrenz« – zeigt sich besonders deutlich in der Zusammenarbeit von beruflich und ehrenamtlich tätigen Projekt-Initiatorinnen und Projekt-Initiatoren. Sie arbeiten im »Tandem« zusammen. Vernetzung im Projekt wird aber auch angestrebt durch

- Trägervielfalt der Standorte und Regionalbüros,
- Kooperationen mit anderen Freiwilligeninitiativen,
- Patenschaften durch professionelle Partner in der Region.

Nach Ende der geförderten Projektlaufzeit Ende 2008 konnte festgestellt werden, dass die Verbreitung der Projektidee gelungen ist: Bundesweit haben 2104 Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer die Vorbereitungskurse besucht, 2022 Freiwillige bekamen entsprechende Ausweise, mit denen sie sich nun in der Praxis legitimieren können. An 101 Modellstandorten sind 213 sogenannte Projekt-Initiatorinnen und Projekt-Initiatoren tätig. So ist ein neuer Prototyp von intergenerationellem Freiwilligenengagement entstanden: qualifiziert, verbands- und trägerübergreifend, zusammengeschlossen zu einem Unterstützungsnetzwerk für die Pflege auf den verschiedenen Ebenen (vor Ort, landesweit, in den Regionen und auf Bundesebene). Insgesamt belegen die Ergebnisse der Begleitforschung Sinn und Notwendigkeit des freiwilligen Engagements für pflegende Angehörige: Sie werden durch die psychosoziale Begleitung psychisch entlastet, schätzen ihre eigene gesundheitliche Situation als verbessert ein und erleben die häusliche Pflegesituation als »stabilisiert«. Wer diese Form der Begleitung erfahren hat, möchte dieses Angebot nicht mehr missen (siehe dazu ausführlich den Projektbericht unter [https://www.gkv-spitzenverband.](https://www.gkv-spitzenverband.de/_8_Pflegebegleiter.gkvnet)

[de/_8_Pflegebegleiter.gkvnet](https://www.gkv-spitzenverband.de/_8_Pflegebegleiter.gkvnet)).

In den einzelnen Pflegebegleiter-Initiativen sind intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement eng miteinander verwoben:

In den Vorbereitungskursen wird der intergenerationelle Austausch bewusst angeregt, beispielsweise darüber, welche Unterschiede in Bezug auf die Auslegung einer Pflegeverpflichtung bei den jüngeren und bei den älteren Teilnehmenden bestehen. Es wird ein Raum geboten, sich über ein Thema zu verständigen, das im Alltag gewöhnlich selten explizit thematisiert wird.

Es hat sich gezeigt, dass sich in den Lerngruppen eine Kultur des intergenerationellen Austausches etabliert – das Einbringen generationspezifischer Erfahrungen und Sichtweisen wird zum festen Bestandteil des Miteinanders. Die Fähigkeit des Perspektivenwechsels wird eingeübt – der eigene Blick weitet sich, das Verständnis für die Sichtweisen anderer Generationen wächst.

In den Pflegebegleitungen selbst findet intergenerationelle Bildung implizit statt: Die Gesprächspartner gewinnen hier Einblicke in unterschiedliche Lebensverhältnisse und Lebenslagen. Für die jüngeren Freiwilligen ist dies oftmals eine erste Begegnung mit den Herausforderungen, die die nachlassenden Kräfte im Alter stellen. Über den Aufbau von hilfreichen Beziehungen entwickelt sich gelebte intergenerationelle Solidarität.

Durch die öffentlichen Veranstaltungen, die Pflegebegleiter initiieren – z.B. eine Exkursion mit pflegenden Angehörigen, einen Würdigungstag – wird das Anliegen einer intergenerationellen Verständigung und Solidarität auch im Gemeindeleben greifbar. So gehen von den Pflegebegleiter-Initiativen oftmals weitere Impulse zu intergenerationellem und interkulturellem Lernen und Engagement aus – z.B. durch Einrichtung eines Angehörigen-Cafés, in dem Schüler bedienen.

Nach Abschluss der Modellprojektphase wird die Idee der Pflegebegleitung in einem bundesweiten »Netzwerk Pflegebegleitung« weiter verfolgt (www.netzwerk-pflegebegleitung.de).

Das Forschungsinstitut Geragogik unterstützt diese Entwicklungen – speziell im Hinblick auf die Verankerung des Freiwilligenprofils in den einzelnen Bundesländern. Intendiert ist ein kontinuierlicher Austausch der Akteure im Netzwerk über die unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern und die gemeinsame Weiterentwicklung der Qualifizierungen – sowohl für die Freiwilligen als auch für die Projekt-Initiatoren.

Dass die Begleitung pflegender Angehöriger durch Freiwillige einen Bedarf trifft und die Auseinandersetzung mit dem Thema »Pflege als Herausforderung zur persönlichen, familialen und gesellschaftlichen Entwicklung« bei vielen Menschen unterschiedlichen Alters zunehmend auf Interesse stößt, zeigt ein Blick in die Nachbarländer Österreich und die Schweiz. Auch hier beginnt sich aus dem erprobten Bundesmodellprojekt eine intergenerationelle Bewegung zu entwickeln: Freiwillige zwischen 19 und 75 Jahren lernen und handeln gemeinsam. Sie bilden ein weiter wachsendes Netzwerk, das auf eine Verbundenheit der Generationen bei der Pflege und Sorge im Alter zielt.²

ANMERKUNG

- 1 Vgl. ausführlich Bubolz-Lutz, Kricheldorff 2006, S. 49 ff.
- 2 Der Aufbau einer für ein Netzwerk passenden Kommunikationsstruktur wird im Jahr 2010 durch die Robert-Bosch-Stiftung unterstützt.

LITERATUR

- Bubolz-Lutz, E.; Kricheldorff, C. (2006): *Freiwilliges Engagement im Pflegemix*. Neue Impulse. Freiburg.
- Kricheldorff, C. (2009): *Pflegebegleiter – ein neuer »Prototyp« im freiwilligen Engagement*. Vernetzung, Kompetenzentwicklung und Empowerment als Prinzipien bei der Begleitung pflegender Angehöriger. In: *NOVAcura* 9/2009, Bern.
- Steiner, I. (2009): *Familiäre Pflege und zivilgesellschaftliches Engagement: Unterstützung nach dem Empowermentansatz – das Beispiel Pflegebegleitung*. In: »Zwischen Bürostuhl und Pflegebett«, Tagung des Landesfamilienrates, 17.7.09, Stuttgart, unveröffentlichtes Manuskript.

Prof. Dr. Cornelia Kricheldorff ist Professorin an der katholischen Fachhochschule Freiburg, Prof. Dr. Bubolz-Lutz Direktorin des Forschungsinstituts Geragogik in Witten.

Carmen Stadelhofer

Der Geschichte Gesichter geben

Der Arbeitskreis ZeitzeugenArbeit am ZAWiW

Viele ältere und hochbetagte Menschen erinnern sich, wie z.B. Familie und Schulleben in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts aussahen, wie sich tradierte Rollenzuschreibungen wandelten und welche Veränderungen die Technikentwicklung (Auto, Zug, Waschmaschine, Radio, Fernsehen etc.) für ihr Leben mit sich brachte. Wörter wie Faschismus, Krieg, Flucht, Vertreibung und die Nachkriegszeit in Deutschland West wie Ost sind für viele ältere und hochbetagte Menschen mit einer Fülle von Erinnerungen aus ihrer unmittelbaren Lebenserfahrung verbunden. Die sogenannten Alten waren Kinder, als der Krieg zu Ende ging, ihre Erfahrungen und Blickwinkel sind oft anders als die ihrer Elterngeneration. Auch der »eiserne Vorhang«, Flucht aus der DDR, Mauerbau und »die 68er« sind Themen, die mit unterschiedlichen persönlichen Geschichten verbunden sind, von denen einige bald nicht mehr erzählt werden können.

Im WS 1997/98 wurde deshalb am Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) ein Arbeitsschwerpunkt »ZeitzeugenArbeit« geschaffen, der zum Ziel hat, in einer schnelllebigen Zeit die Lebensumstände und -erfahrungen älterer Menschen als Zeitzeug/-innen in verschiedenen historischen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen zu sammeln, zu dokumentieren und einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Im Sinne des forschenden Lernens soll folgenden Fragen theoretisch und praktisch nachgegangen werden: Was ist Zeitzeugenarbeit, was will sie, was kann sie leisten? In welchem Zusammenhang stehen sub-

jektive Erfahrungen und Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft? Welche Formen der Vermittlung von authentischen Erfahrungen gibt es? Wie kann Zeitzeugenarbeit den Dialog mit der jungen Generation fördern?

In diesem Zusammenhang ist vom ZAWiW ein Arbeitskreis (AK) forschendes Lernen von Seniorstudierenden initiiert worden. Der bis heute bestehende AK hat sich zum Ziel gesetzt, »der Geschichte Gesichter zu geben«. Die Mitglieder des AK merken schnell, dass Zeitzeugenarbeit mehr ist, als unbedacht über die Fülle eigener Erinnerungen zu reden, dass es eben »Arbeit« an Inhalten und Methoden ist. Deswegen nannten sie den Arbeitskreis dann auch ganz bewusst »AK ZeitzeugenArbeit«.

Zunächst definierte der AK Grundprinzipien der Vorgehensweise:

Die Gruppe verständigt sich darüber, welche persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen von früher auch für andere hörensenswert und informativ sind, vor allem für junge Menschen, und warum.

Parallel dazu werden Hintergrundinformationen in Büchern, Datenbanken, Archiven etc. recherchiert und die Ergebnisse der Geschichtsforschung im Kontext der eigenen Lebenserfahrungen betrachtet.

Persönliche Erfahrungen

Unter pädagogischen Gesichtspunkten werden Konzepte zur Vermittlung der persönlichen Erfahrungen entwickelt, erprobt und evaluiert. Dabei wird beachtet, dass auch junge Menschen »Zeitzeug/-innen« ih-

rer Lebensumwelt sind, und somit Zeitzeugenarbeit immer auch einen Dialog zwischen »Jung und Alt« beinhalten soll, von dem beide Seiten etwas lernen können.

Reale Treffen mit Schulklassen

Die Vermittlung der Erfahrungen erfolgt durch reale Treffen mit Schulklassen oder Gruppen von Schüler/-innen in Ulm und Umgebung im Kontext der Schule, in stadtteilbezogenen »Erzählcafés« etc., aber auch virtuell über das Internet (vgl. den Beitrag von Marquard in diesem Heft).

Um die Erfahrungen und Erinnerungen einem breiteren Kreis Interessierter zugänglich zu machen und mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen, stellen die Teilnehmer/-innen der Gruppe ihre Texte ins Internet, erstellen Broschüren und Ausstellungen.

Neben der individuellen Arbeit an verschiedenen Themen treffen sich die Mitglieder des AK ZeitzeugenArbeit regelmäßig in Untergruppen und monatlich im Plenum. Der AK wird von einer Wissenschaftlerin des ZAWiW und einem Fachexperten des Ulmer Stadtarchivs beratend begleitet, themenbezogen nehmen die Mitglieder selbstständig mit anderen Fachexpert/-innen Kontakt auf. Einige Mitglieder sind mittlerweile aus Gesundheits- oder anderen Gründen ausgeschieden, andere sind hinzugekommen. Derzeit hat der AK 14 feste Mitglieder, darüber hinaus gibt es Senior/-innen, die punktuell bei bestimmten Themen mitwirken.

Im Laufe der Jahre wurden immer wieder bedarfsorientiert Fortbildungen

durchgeführt, z.B. eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, in die Archivarbeit, in Methoden der Interviewführung, in Methoden des Erzählcafés oder in Moderator/-inentätigkeit. Zunehmend organisieren die Mitglieder ihre Weiterbildungen auch selbst.

Vorteile des Internets

Computer und Internet waren zu Beginn der gemeinsamen Arbeit den meisten Mitgliedern des AK unbekannt, im Verlauf der Arbeit wurden sie zunehmend als hilfreiche Arbeitsinstrumente entdeckt und ihre Nutzungsweise für das Verfassen und Formatieren von Texten, die Digitalisierung von Bildern und das Erstellen von Powerpoint-Präsentationen angeeignet. Waren am Anfang die meisten Gruppenmitglieder überzeugt, dieses »neue Ding« nicht zu brauchen, stellte sich doch im Verlauf der Arbeit immer mehr der Vorteil des Internets für Recherchen, den Informationsaustausch untereinander und unmittelbare Kontaktaufnahme zu Archiven, Lehrer/-innen, Schulklassen und Einzelpersonen heraus; seine Handhabung ist für die meisten heute selbstverständlich ge-

worden. Vor allem das intergenerationale Zeitzeugen-Online-Projekt mit Freiburger Schüler/-innen (1999), das Folgeprojekt »Gestern war heute« (2000) und das transnationale »Dr. Hugo-Neuhaus-Projekt« (2002-2005) haben zu diesem Gesinnungswechsel beigetragen.

Die Auswahl der Themen, die von den Mitgliedern des AK in einem gemeinschaftlichen Prozess in den letzten Jahren gesucht und festgelegt wurden, hängen mit deren eigenen Lebenserfahrungen und persönlichen Interessen zusammen, aber auch mit Überlegungen, über welche Themen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Ältere mit Jüngeren, mit Menschen jeden Lebensalters ins Gespräch kommen können. Vor diesem Hintergrund entstanden beispielsweise die Themenschwerpunkte »Jugendverführer früher – heute«, »Schule und Ausbildung früher – heute«, »Entwicklung von Technik im Verlauf unseres Lebens«, »Fremdsein – Neue Heimat Ulm.« Der Themenschwerpunkt »Grenzen räumlich/zeitlich/in den Köpfen – früher und heute« führte zu dem Forschungsschwerpunkt »Ulmer Region im Krieg und in der Besatzungszeit«.

Ein zentrales Projekt des AK war in diesem Kontext die posthume Würdigung des jüdischen Kinderarztes *Dr. Hugo Neuhaus*, der, von den Nazis verfolgt, 1937 mit seiner Familie nach Amerika auswanderte. Wegen seiner ärztlichen Kunst, vor allem aber wegen seiner liebevollen Umsorgung seiner kleinen Patient/-innen bewahrten ihn etliche ältere Ulmer, so auch ein aktives Mitglied des AK, ehrend im Gedächtnis. Es konnte eine Verbindung zu seinen Nachkommen in den USA hergestellt und dadurch wesentliche Details aus seinem Leben und Wirken zutage gebracht werden. Sie wurden dann mit Recherchen zur Geschichte der jüdischen Kinderärzte in Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus, und speziell jüdische Ärzte in Ulm im Nationalsozialismus in Verbindung gesetzt. Der Arbeitskreis präsentierte zum 27. Januar 2005 (Gedenktag der Opfer des Nationalsozialismus) die Ergebnisse seiner Recherchen in einer großen öffentlichen Veranstaltung im Stadthaus, in einer Broschüre und im Internet wurden sowohl der Prozess der Recherche wie die Ergebnisse dokumentiert.

Parallel zu den Recherchen in Archiven und Interviews mit hochbetagten



Generationen | Pustekuchen

Foto: Anita Schiffer-Fuchs

Zeitzeug/-innen erstreckt sich die Arbeit des AK ZeitzeugenArbeit auf folgend genannte Handlungsfelder:

- »ZeitzeugenArbeit« in Schulklassen in Ulmer und Neu-Ulmer Haupt- und Realschulen, Gymnasien, Berufsschulen und Förderschulen im Rahmen von Unterricht, in Schulprojektwochen, bei Aktionen des Ulmer Lernnetzwerks KOJALA und Exkursionen
- Durchführung von Erzählcafés an Ulmer Einrichtungen der Seniorenarbeit, der Bildungsarbeit im Stadtteil, in Museen und bei den »Ulmer Generationentagen«
- Erprobung von verschiedenen Formen »virtueller Zeitzeugenarbeit« bei virtuellen Alt-Jung-Projekten des ZAWiW oder des ViLE-Netzwerkes
- Beratung von Schüler/-innen bei deren Projektarbeiten, bei Recherchen und Präsentation der Ergebnisse

Für die Durchführung von Erzählcafés wurde vom ZAWiW in Zusammenarbeit mit dem AK ZeitzeugenArbeit ein Moderationstraining entwickelt und ein CD-basiertes Handbuch herausgegeben, das in die Methoden des Erzählcafés einführt, diese an zahlreichen Beispielen demonstriert und Hilfestellungen für die Vorbereitung und Durchführung gibt.

Forschendes Lernen ist am ZAWiW mit forschendem Reisen verbunden. Im Sinne der ZeitzeugenArbeit erfolgten u.a. mehrere Begegnungsseminare mit russischen Senior/-innen der Seniorenakademie Kursk. Besonders eindrucksvoll war die Begegnungsreise Alt-Jung im April 2009, bei der 20 Schüler/-innen der Waldorfschule am Illerblick und 10 Senior/-innen aus Ulm nach Kursk fuhren, um dort am »Kursker Bogen«, Ort der größten Panzerschlacht im Zweiten Weltkrieg, russische Kriegsverteran/-innen und Zeitzeug/-innen sowie junge Russ/-innen zu treffen.

Die ZeitzeugenArbeit am ZAWiW gibt den jüngeren Generationen die Möglichkeit, geschichtliche Ereignisse durch Berichte über individuelle und kollektive Lebensumstände, Handlungen und Erfahrungen besser zu verstehen und – gemeinsam mit den

Älteren – Schlussfolgerungen für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen. Sie trägt auch dazu bei, Älteren selbst die Angst vor den Veränderungen und Neuerungen durch die rapiden Entwicklungen in Technik, Wissenschaft und Wirtschaft zu nehmen, indem sie die vielen gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen und Veränderungen in ihrer eigenen Lebensgeschichte in Erinnerung ruft und gegenwärtig macht, welche Bedeutung es hat, sich in gesellschaftliche und politische Prozesse einzumischen und sie verantwortlich mitzugestalten. Gleichzeitig wird durch die engagierte Arbeit der Mitglieder des AK den (eigenen) Zeitzeugenberichten eine wissenschaftsfundierte Grundlage gegeben und ein Stück neuere, noch unerforschte Ulmer Zeitgeschichte aufgearbeitet.

Impuls für die Gestaltung des eigenen Lebens

Als Fazit der langjährigen ZeitzeugenArbeit am ZAWiW lässt sich feststellen: Für die Senior/-innen, die in Erzählcafés oder in einem anderen Kontext, z.B. den durchgeführten Interviews, über ihre persönlichen Erinnerungen berichten, dient die ZeitzeugenArbeit der Aufarbeitung von eigenen Lebenserinnerungen und Erfahrungen. Im Kontext gesamtgeschichtlicher Zusammenhänge und im Austausch mit Gleichaltrigen und Jüngeren wird durch die ZeitzeugenArbeit ein Überdenken und Ordnen des eigenen Lebens erreicht. Seelische Spannungen und Belastungen aus der Vergangenheit können so abgebaut werden und ein »Loslassen« an Themen einleiten. Nebenbei wird die geistige Fitness trainiert. Die Vermittlung von Alltagswissen, eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen an Jüngere wirkt der zunehmenden Sprach- und Verständnislosigkeit zwischen Jung und Alt entgegen. Ältere erfahren die heutige Problematik der Jugendlichen und lernen neue Sichtweisen kennen und umgekehrt.

Für die jungen Menschen erfährt Ge-

schichte einen unmittelbaren Bezug und wird für die Schüler/-innen (be-)greifbar. Sie lernen zuzuhören, Fragen zu stellen und die Lebensgeschichten Anderer/Älterer mit ihren eigenen Erfahrungen zu vergleichen. Das Gehörte und in der Gruppe Diskutierte kann Impulsgebung zur Gestaltung des eigenen Lebens, der Berufsbildung, der Vorstellung von Familie und dem Gemeinwesen sein. Das Interesse an Zeitzeugenberichten ist der Ulmer Erfahrung nach sehr groß. So lernen Generationen durch die ZeitzeugenArbeit voneinander – für ein gemeinsames Miteinander.

Die Mitglieder des Ulmer AK ZeitzeugenArbeit engagieren sich mit großem persönlichen Engagement, Zeitaufwand und in Bezug auf die eigenen Recherchen mit finanziellen Eigenmitteln, um ihre Lebenserfahrungen im Kontext gesamtgeschichtlicher Zusammenhänge zu reflektieren, (neu) zu bewerten und anschaulich zu berichten. Sie vermitteln einer breiteren Öffentlichkeit ein Stück noch wenig aufgearbeitete regionale Zeitgeschichte und kommen darüber mit Alt und Jung ins Gespräch. Die Senior/-innen verstehen ihre Arbeit als freiwilliges bürgerschaftliches Engagement, in das sie viel Zeit und persönliche Motivation einbringen. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Senior/-innen eine große Ressource auch für Forschungsaufgaben zur Verfügung steht. Es ist zu wünschen, dass dies auch an anderen Orten gesehen und für die Lokalgeschichte genutzt wird.

Weitere Informationen zur Ulmer ZeitzeugenArbeit: www.zeitzeugenarbeit.de, www.kojala.de, www.zawiw-ru.de, www.vile-netzwerk.de

Verschiedene Artikel in: Stadelhofer, C. (Hg.) (2006): Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium. Neu-Ulm.

CD Erzählcafé, zu beziehen über das ZAWiW, www.zawiw.de

Carmen Stadelhofer leitet das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm.

Irmgard Neuß, Gabriele Kranemann

Vom Neben- zum Miteinander

Intergenerationelle Bildung in der Familienbildung

Vom Neben- zum Miteinander

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung – immer mehr Menschen werden immer älter, wobei die Geburtenrate rückläufig ist – rückt das Verhältnis zwischen Jung und Alt in vielen Kontexten zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Familienbildung macht da keine Ausnahme.

Neben der Berücksichtigung der spezifischen Interessen und der Förderung des Miteinanders der einzelnen Generationen in Einrichtungen der Familienbildung wird versucht, im Rahmen der generationsübergreifenden Bildung die Bedürfnisse, die unterschiedlichen Ressourcen und Lebenslagen der verschiedensten Altersgruppen direkt anzusprechen. In den letzten Jahren sind in Einrichtungen der Familienbildung neue Konzepte entstanden, um dem Lernbedürfnis für das dritte oder auch vierte Lebensalter zu entsprechen. Diese Konzepte werden allmählich um Aspekte des intergenerationellen Lernens erweitert. »Eltern-Kind-Zentren und Mehrgenerationenhäuser als neue Formen von familienfördernden und generationsübergreifenden Institutionen sind für die katholischen Familienbildungseinrichtungen eine inhaltliche, strategische sowie strukturelle Herausforderung und Chance.«¹ »Die Bundesregierung fördert mit ihrem Aktionsprogramm ›Mehrgenerationenhäuser‹ die Begegnung und Kommunikation der Generationen. Diese Einrichtungen sind offene Treffpunkte für Jung und Alt, in denen vielfältige Aktivitäten und Serviceangebote mög-

lich sind. Sie sollen in der Regel von freiwilligem Engagement und Hilfe zur Selbsthilfe geprägt sein und ein Netzwerk von Information, auch in professioneller Form bieten.«² Mehrgenerationenhäuser sind »Dienstleistungsdrehscheiben« vor Ort.³ Viele Angebote in Mehrgenerationenhäusern finden bereits in Einrichtungen der Familienbildung statt bzw. könnten hier stattfinden.

Intergenerationelle Bildung – mit anderen gemeinsam!

Warum muss sich die Familienbildung mit dem Thema der intergenerationellen Bildung und des Lernens beschäftigen? Neben den demografischen und gesellschaftlichen Veränderungen und den Veränderungen von Lern- und Bildungsprozessen ist der dritte Aspekt die Veränderung im Miteinander der Generationen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung muss sich also auf einen deutlich wachsenden Anteil Älterer in ihren Angeboten einstellen und kann der Heterogenität dieser Gruppe durch eine Ausweitung und vor allem eine Diversifizierung ihrer Angebote begegnen: »Die Interaktionen zwischen den Generationen werden sowohl in beruflichen als auch außerberuflichen Kontexten seltener, sind aber angesichts der aus den demografischen Veränderungen resultierenden Herausforderungen notwendiger denn je.« »Der Erwachsenenbildung kommt hier die Chance und Aufgabe zu, Gelegenheiten zum intergenerativen Austausch herzustellen und zu moderieren. (...) Wesentlich ist hier zum einen die Schaffung

beider Formen von Bildungsangeboten – altershomogene und altersheterogene – und zum anderen der konstruktive Umgang mit Konflikten in intergenerationellen Lernkontexten, die aus unterschiedlichen Lernstilen, Erfahrungswelten und insbesondere unterschiedlichen Bildungszielen resultieren können.«⁴

Familienbildung hat den »Anspruch, Angebote der Weiterbildung so zu konzipieren, dass explizit mehr als eine Generation angesprochen wird. Diese intergenerationellen Angebote sind aus der Position der alten Generation besonders interessant, da sie dem Wunsch nach Integration in die Gesellschaft und Kontakt mit anderen Altersklassen direkt in der Bildungssituation nachkommen. Aus der Sicht der jungen Generation liegt ein spezifischer Wert des Treffens der Generationen in der Weitergabe von beruflichem Wissen und Lebenserfahrung durch die Alten.«⁵

Formen intergenerationellen Lernens in der Familienbildung

In der intergenerationellen Bildung werden nach Andreas Meese⁶ drei Konzeptionen unterschieden:

- »Beim Voneinander-Lernen unterstützt oder unterrichtet eine Generation mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung eine andere Generation, die über dieses Wissen und die Erfahrung gar nicht oder nur unzureichend verfügt. (...)
- Beim Übereinander-Lernen informiert eine Generation eine andere über ihre historischen Erfahrungen

oder ihre aktuelle Lebenssituation. Insofern steht anders als beim Voneinander-Lernen nicht das Sachwissen, sondern (auto)biografisches Wissen im Mittelpunkt. (...)

- Beim Miteinander-Lernen stehen der Austausch und das gemeinsame Lernen an (generationsverbindenden) Themen im Mittelpunkt. Es geht darum, gemeinsam thematische Schwerpunkte zu identifizieren, die von allen beteiligten Generationen als bedeutsam eingestuft werden, um diese dann miteinander zu bearbeiten.«⁷

In Einrichtungen der Familienbildung finden sich unterschiedliche intergenerationelle Lernprojekte. Häufig kommen zuerst Großeltern und Enkel, aber auch Eltern und Kinder, als Haupt-Zielgruppe in den Blick.

»Voneinander-Lernen könnte vor diesem Hintergrund bedeuten, dass Kinder in Veranstaltungen der Familienbildung von ihren Großeltern bestimmte Fähigkeiten lernen können, wie zum Beispiel kochen«, musizieren oder kreativ tätig sein. »Auch die umgekehrte Richtung ist denkbar, und geschieht recht häufig, wenn zum Beispiel Enkel ihre Großeltern beim Umgang mit Neuen Medien unterstützen.«⁸

Im Feld des Miteinander-Lernens »steht die gemeinsam an einem Thema lernende Familie im Mittelpunkt. Wichtig ist, dass im Hinblick auf das bearbeitete Thema kein Teilnehmender altersbedingt über mehr Wissen als die anderen Teilnehmenden verfügt. Diese Form der Bildungsarbeit findet sich zum Beispiel in (...) Familienbildungsstätten, die regelmäßig ›Großeltern-Enkel-Wochenenden‹ mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten anbieten.«⁹

»Übereinander-Lernen kann beispielsweise im schulischen Kontext angeregt werden, wenn Schüler/-innen im Geschichtsunterricht den Auftrag erhalten, ihre Großeltern zu einem bestimmten Ereignis zu befragen.«¹⁰

»Die Erzählungen über die Erlebnisse verschiedener Generationen aus deren subjektiver Sichtweise sind eine ur-



Generationen | Was ist los?

Foto: Anita Schiffer-Fuchs

sprüngliche Form intergenerationellen Lernens, die eng mit der Entstehung der mündlichen Geschichtstradierung verbunden ist.«¹¹ Insbesondere Methoden wie Erzählcafé und Erzählcafé fördern diese Form des Lernens in den Einrichtungen der Familienbildung.

Ein Charakteristikum der Familienbildung ist ihr relativ breiter Ansatz in der Bildungsarbeit. Es geht nicht nur um das Verhältnis von Eltern zu Kindern in Familien, sondern um generationsübergreifend vielfältige Beziehungen, Verantwortlichkeiten und Solidarität und um die Einbindung von Familien in den Kontext von Nachbarschaft, Sozialraum und Selbsthilfe.¹²

Damit wird deutlich, dass die intergenerationelle Bildung kein originäres neues Aufgabenfeld der Familienbildung ist, sondern diese für Einrichtungen der Familienbildung kennzeichnend ist. Dabei geht es nicht um einen grundlegenden Perspektivenwechsel als gegensätzliche Entwicklung zur bisherigen Familienbildung. Es ist vielmehr ein neuer Blickwinkel auf die Familienbildung.

Formen intergenerationeller Praxis in der Familienbildung

In Einrichtungen der Familienbildung ergeben sich verschiedene intergenerationelle Lernmöglichkeiten. Diese Unterschiede ergeben sich durch die verschiedenen Generationenbegriffe, das unterschiedliche Alter der Teilnehmenden und die voneinander abweichenden Konzepte. Die Bildungsarbeit findet in Form von Einzelveranstaltungen, Kursen, Seminaren, Projekten, Wochenendseminaren oder Bildungsurlauben statt. Im Folgenden werden Formen intergenerationeller Praxis in der Familienbildung vorgestellt:

Angebote für Jung und Alt

- Generationencafé – offenes Angebot für Jung und Alt
- Generationenfrühstück – offenes Angebot für Jung und Alt
- Lesecafé – Lesen, Vorlesen und Geschichten für Jung und Alt
- Singen für Jung und Alt
- Unter 7, über 70 – generationsübergreifendes Musikprojekt für Jung und Alt – entwickelt von der Musikpädagogin Angelika Jekic
- Märchenerzählstunde für Jung und Alt
- Erzählcafé

- Erzählalon
- Treffpunkt Mittagstisch – Kochen für Jung und Alt
- Großeltern-Enkel-Treff
- Angebote für Großeltern und Enkelkinder etc.

Angebote von Jung für Alt

- »Jugendliche begleiten Senioren«
 - Fortbildung zur jungen Seniorenbegleitung nach dem Dülmener Modell
- Fortbildung zu Vorlesepaten/-innen von Jung für Alt
- Fortbildung zu Märchenerzähler/-innen von Jung für Alt
- Fortbildung zur freiwilligen Seniorenbegleitung nach dem Dülmener Modell¹³
- Fortbildung zur freiwilligen Begleitung von Senioren mit geistiger Behinderung nach dem Dülmener Modell
- Fortbildung in der Betreuung von Menschen mit Demenz
- Fortbildung freiwillige Pflegebegleitung – Begleitung pflegender Angehöriger¹⁴
- Fortbildung in der freiwilligen Patientenbegleitung im Krankenhaus¹⁵

Angebote von Alt für Jung

- Fortbildung zu Paten-Großeltern
- Fortbildung zu Familienpaten/-innen
- Fortbildungen zu Ausbildungspaten/-innen
- Fortbildung zu Vorlesepaten/-innen von Alt für Jung
- Fortbildung zu Märchenerzähler/-innen von Alt für Jung
- Fortbildung zum/-r freiwilligen Begleiter/-in für junge Menschen mit Behinderung

Kein Zweifel: Eine zukunftsrelevante intergenerationelle Bildung verlangt ein Umdenken auf den verschiedenen Ebenen. Für alle an der Bildungsarbeit Beteiligten ergeben sich spezifische Aufgabenschwerpunkte. Es geht nicht nur darum, die haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiter/-innen auf ihre Aufgabe vorzubereiten und sie für ihre Tätigkeit zu qualifizieren. Vor allem geht es darum, dass »Einrichtungen

und Verbände sich als lernende Institution und Organisation begreifen und sich insgesamt für neue Wege intergenerationeller Bildungsarbeit öffnen«¹⁶.

Die Einrichtungen der Familienbildung fördern bei ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen die Auseinandersetzung mit dem von ihnen favorisierten Begriff des intergenerationellen Lernens. Es gilt zu erkennen, dass intergenerationelle Bildung innerhalb der Familienbildung sowohl ein besonderes Angebot sein kann als auch Querschnittsaufgabe ist. Die von den Einrichtungen für die intergenerationelle Bildungsarbeit definierten Ziele haben dann auch Auswirkungen auf die Auswahl der Kursinhalte und der Kursleiter/-innen. Damit bekommt das Programmangebot der Einrichtungen der Familienbildung einen neuen integrativen Schwerpunkt, der die Einrichtungen von innen und außen verändert.

ANMERKUNGEN

- 1 Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung. Jahresbericht 2006, S. 15.
- 2 Ebenda, S. 16.
- 3 Vgl. www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Aeltere-Menschen/mehrgenerationenhaeuser.html.
- 4 Tippelt u.a. 2009, S. 202.
- 5 Meese 2005, S. 37.
- 6 Meese 2005.
- 7 KBE 2009, S. 28 (im Anschluss an Meese).
- 8 Franz u.a. 2009, S. 41.
- 9 Ebenda.
- 10 Ebenda.
- 11 Ebenda, S. 40.
- 12 Vgl. Hötzel 2007.
- 13 Vgl. www.senioren-begleiter.de – Freiwillige Seniorenbegleitung nach dem Dülmener Modell.
- 14 www.pflegebegleiter.de.
- 15 www.christophorus-kliniken.de, Modellprojekt Freiwillige Patientenbegleitung im Krankenhaus, 2009–2010.
- 16 Franz u.a., S. 76.

LITERATUR

- Franz, J. u.a. (2009): Generationen lernen gemeinsam, Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung, Band 1. Bielefeld.
- Hötzel, W. (2007): Thesenpapier: Familienbildung aus der Perspektive des sozialen und demografischen Wandels anlässlich der Fachtagung »Altersbildung im Kontext der Familienbildung« der Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für

Einrichtungen der Familienbildung in Mainz (Mskr.).

Kade, S. ²(2009): Altern und Bildung – Eine Einführung. Bielefeld.

Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung (2007): Jahresbericht 2006, Düsseldorf (Mskr.).

Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung (Hg.) (2009): Praxishilfen für die Familienbildung – Altersbildung im Kontext der Familienbildung. Düsseldorf.

Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – Kommission Altenbildung (Hg.) (2009): Leben, Miteinander, Lernen, Grundlagen zur Intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität. Bonn.

Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung II. Heft, S. 37–39. Online im Internet: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf> [11.06.2009].

Tippelt, R. u.a. (2009): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld.

Irmgard Neuß, Dipl. Sozialpädagogin, Fundraising-Managerin (FA), seit 1991 Leiterin der Kath. Familienbildungsstätte Dülmen – Mehrgenerationenhaus Dülmen (Katholisches Bildungsforum Coesfeld) www.fbs-duelmen.de. Von 2002 bis 2008 Mitglied der Kommission »Altenbildung« der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), seit 2008 Vorstandsmitglied der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung, Düsseldorf

Gabriele Kranemann; Dipl. Sozialpädagogin; seit 1981 Leiterin der Kath. Familienbildungsstätte Werne (Katholisches Bildungsforum Coesfeld), Mitglied der KBE-Kommission Altenbildung

Dialog der Generationen



Eva-Maria Antz, Julia Franz,
Norbert Frieters, Annette Scheunpflug

Generationen lernen gemeinsam

Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit

EB Spezial, 11

2009, 149 S., 24,90 € (D)/47,50 SFr

ISBN 978-3-7639-3883-4

Best.-Nr. 6001988

Auf der Basis von sechs zentralen didaktischen Grundorientierungen für generationenübergreifendes Lernen bietet das Handbuch detaillierte und strukturierte Beschreibungen und Anleitungen von über 50 Methoden für die Planung und Durchführung von intergenerationellen Bildungsveranstaltungen.



Julia Franz, Norbert Frieters, Annette Scheunpflug,
Markus Tolksdorf, Eva-Maria Antz

Generationen lernen gemeinsam

Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung

EB Buch, 28

2009, 171 S., 24,90 € (D)/47,50 SFr

ISBN 978-3-7639-3882-7

Best.-Nr. 6001987

Alters- und generationsübergreifende Begegnungs- und Lernprozesse werden angesichts des demographischen Wandels ein immer wichtiger werdendes Praxisfeld der Erwachsenenbildung. Der Band ermöglicht einen tiefen Einblick in die Theorie und Praxis des gemeinsamen Lernens in der Erwachsenenbildung. Neben der Darstellung verschiedener konzeptioneller Ansätze werden zahlreiche Praxisbeispiele aus der Bildungsarbeit sowie der Weiterbildung beschrieben.

Paketpreis:

Generationen lernen gemeinsam

2009, 320 S., 44,90 € (D)/76,- SFr

ISBN 978-3-7639-3895-7

Best.-Nr. 6004002

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Elfi Eichhorn-Kösler

Solidarität mit der Carnivorous

Kurzfilme zum Thema »Generationen«. Kulturfenster

Kurzfilme können eine Hilfe sein, um in der intergenerationellen Bildungsarbeit Menschen unterschiedlichen Alters miteinander ins Gespräch zu bringen und zur Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt anzuregen oder zum Handeln zu bewegen.

Kurzfilme sprechen den ganzen Menschen an. Denn sie wenden sich mit Bildern, Farben, Worten, Musik und Bewegung an Auge, Ohr, Herz und Verstand des Menschen. Jede/-r Betrachter sieht den Film mit seinen Augen und vor dem Hintergrund seines bisherigen Lebens. Im Austausch können diese verschiedenen Perspektiven deutlich und miteinander verschränkt werden.

Kurzfilme bringen Themen auf den Punkt und lösen Gefühle im Betrachter aus. Mit klaren, einfachen Geschichten wollen sie dem Publikum eine Botschaft übermitteln und Gesprächsstoff liefern für eine anregende Diskussion oder zum kritischen Hinterfragen der eigenen Lebenswelt.

Der Vorteil der Arbeit mit einem Kurzfilm liegt darin, dass die Menschen zunächst über den Film sprechen können. Dies erleichtert den Gesprächseinstieg. Schnell gelingt es über dieses Medium dann, zur eigenen Situation zu kommen, da eine Identifikation mit den Darsteller/-innen, den Fragestellungen und Problemen geschieht.

Grundsätzliches zur Arbeit mit Kurzfilmen

Einstiegsphase

Vor der Filmvorführung empfiehlt sich eine Hinführung oder Einstimmung.

Dies kann z.B. in Form einer kurzen Erläuterung zum Film geschehen, durch eine Vorstellung der Personen, die im Film auftreten, oder indem die Teilnehmer/-innen gebeten werden, ihre Assoziationen zum Filmtitel zu benennen.

Erlebnisphase

Der Film wird gezeigt. Da jeder Zuschauer seine subjektive Wahrnehmung und den eigenen, lebensgeschichtlich geprägten Erwartungs-, Verstehens- und Deutungshorizont mitbringt, findet jeder einen spezifischen Bezug zum Film.

Austauschphase

Zunächst sollte Raum für spontane Äußerungen, persönliche Wahrnehmungen und Eindrücke sein. Dabei ist darauf zu achten, dass Äußerungen nicht kommentiert, bewertet oder diskutiert werden. Danach können von der Leitung Impulse gegeben werden, z.B.:

- Welche Bilder, Worte sind Ihnen noch sehr präsent, wirken nach?
- Welche Szene hat den stärksten Eindruck hinterlassen?
- Welche Gefühle löst der Film bei Ihnen aus?
- Mit welcher Figur konnten Sie sich identifizieren?

Analyse- und Interpretationsphase

Zunächst ist es ratsam, möglichst viele Details, die Inhalt und Form des Films betreffen, zusammenzutragen. Mögliche Impulse sind:

Was haben Sie gesehen? Und: Wie haben Sie es gesehen?

Was haben Sie gehört? – Hier kann Gesehenes nacherzählt werden, In-

halte werden gesammelt, Details aufgegriffen, an Vergessenes erinnert. Erst nach der Sammlung und Beschreibung wird das Gesehene analysiert und gedeutet:

Was könnte dies bedeuten?

Was sagt uns der Film?

Welche Fragen wirft der Film auf?

Verknüpfungsphase

Hier geht es darum, den Film mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen und Schlüsse für das eigene Leben und Verhalten zu ziehen oder Anregungen für das Leben und die Alltagsgestaltung mitzunehmen. Mögliche Impulse:

Haben Sie ähnliche Erfahrungen in ihrem Leben gemacht?

Haben Sie Ähnliches erlebt?

Was sagt Ihnen der Film persönlich?

Welche Schlüsse ziehen Sie aus diesem Film für ihr Leben/Verhalten?

Verschiedene Kurzfilme zum Thema Generationenbeziehungen

Meine Eltern: Vorbilder im Alter

Dokumentation, 6 Minuten, Deutschland 2007

Regie: Benedikt Fischer

Katholischer Medienpreis 2008, Robert-Geisendörfer-Preis 2008

Der Regisseur Benedikt Fischer hat in dieser Dokumentation seine Eltern porträtiert. Der Vater ist an Demenz erkrankt und lebt in einem Pflegeheim, die Mutter ist nach einem Schlaganfall halbseitig gelähmt. Entstanden ist ein Film, dem die Gratwanderung zwischen Empathie und Distanz gelingt, ein Film, der tief berührt. Fischer zeigt seine Eltern aus nächster Nähe,

ohne sie vorzuführen. Ihm ist ein sehr persönlicher, bewegender Blick auf die eigenen, vom Alter gezeichneten Eltern gelungen.

Themen: Generationenbeziehungen, Vorbilder, Alter, Krankheit, Pflegebedürftigkeit, Lebensentwürfe

Carnivorous

3-D-Animationsfilm, 4 Minuten, ohne Dialog, Deutschland 2004

Regie: Maria Böckenhoff

Eine kleine fleischfressende Pflanze, die mit anderen zusammen in einer Gemeinschaft lebt, wird von ihren größeren Nachbarn übervorteilt und muss Hunger leiden. Sie setzt sich energisch zur Wehr und hofft so auf Rettung. Doch schon bald stellt sich die Frage, ob man allein überleben kann.

Themen: Generationenbeziehungen, Solidarität, Verteilungsgerechtigkeit, Ausbeutung, Egoismus, Globalisierung, Konflikt/Konfliktbewältigung

Apfelsinen in Omas Kleiderschrank

Dokumentation, 30 Minuten, Deutschland 2007

Regie: Ralf Schnabel

Der Film gibt am Beispiel des 16-jährigen Daniel und seiner Oma Anna einfühlsame Einblicke in das familiäre Zusammenleben mit einem Menschen mit Demenz und in die Situation von pflegenden Angehörigen. Im Film erzählt Daniel, wie er seine Oma erlebt, schildert die Veränderungen, die die Krankheit bewirkt hat, und die Auswirkungen, die sie auf ihn, die Familie, das Zusammenleben und die Alltagsgestaltung hat. Der Film zeigt auch Wege auf, wie das Verhalten von Menschen mit Demenz besser verstanden werden kann, wie ein respektvoller Umgang gelingt und wie Teilhabe am Leben in Gemeinschaft ermöglicht werden kann.

Themen: Pflege in der Familie, Umgang mit Menschen mit Demenz, Alter, Krankheit

Gregors größte Erfindung

Kurzspielfilm, 11 Minuten, Deutschland 2000

Regie: Johannes Kiefer

Gregor kümmert sich rührend um seine Oma, die von Tag zu Tag schlechter gehen kann und auf den Rollstuhl angewiesen ist. Ihre Freundinnen versuchen sie mit Nachdruck dazu zu bringen, dass sie zu ihnen ins Altersheim zieht. Gregor, der seine Oma liebt, tüftelt an einer Erfindung, die Oma zu neuer Eigenständigkeit verhelfen soll. Von Fehlschlägen lässt er sich dabei nicht entmutigen. Ein humorvolles Plädoyer für Selbstständigkeit im Alter und Solidarität zwischen den Generationen.

Themen: Großeltern-Enkel-Beziehungen, Alter, Behinderung, Lebensfreude

Opas Engel

Animationsfilm, 7 Minuten, Deutschland 2002

Regie: Katrin Magnitz; Buch: Jutta Bauer

Ein kleiner Junge betritt das Zimmer eines Krankenhauses, in dem sein schwerkranker Großvater im Bett liegt. Der Opa erzählt sein Leben in einer großen Rückblende.

Der Zuschauer sieht in jeder Szene den Schutzengel, der den Opa aus vielerlei Gefahren errettete. Der Opa stirbt und der Schutzengel passt jetzt auf den kleinen Jungen auf.

Themen: Großeltern-Enkel-Beziehungen, Lebenslauf und Lebenserfahrungen, Schutzengel, Krankheit, Sterben, Tod

Aus-Flug

Zeichentrickfilm, 11 Minuten, Deutschland 1988

Regie: Christina Schindler

Fliegen war die Hauptbeschäftigung der Raben, bis einer abgeschossen wurde. Ab diesem Zeitpunkt gingen die Raben lieber zu Fuß und verließen bald den Himmel und das Fliegen. Die jungen Raben kannten nur noch den Baum, auf dem sie

saßen. Ein alter Rabe unterrichtet die jungen und erzählt die Geschichte von Abra-Rabenkind, das unfolgsam war und den Baum verließ. In drastischen, abschreckenden Beispielen wird dargestellt, welche Gefahren in der Welt vorhanden sind und wie es unfolgsamen Kindern ergeht. Ein junger Rabe, Aron, wird vom alten Raben immer wieder ermahnt, weil er nicht aufmerksam zuhört, sondern träumt. Angeregt durch die Erzählung, sieht Aron in der Nacht Abra das Rabenkind am Himmel fliegen.

Themen: Erziehung, Wissen weitergeben, Träume, Neues wagen, Selbst- und Eigenständigkeit fördern

Schnee in Marrakesch

Kurzspielfilm, 15 Minuten, Schweiz 2007

Untertitel: deutsch/französisch/englisch

Regie: Hicham Alhayat (Marokko)

Mr. Bazzi ist 80 Jahre alt und lebt in Marrakesch. Er träumt davon, an seinem Lebensabend einmal in der Schweiz Skifahren zu können. Sein Sohn Karim lebt in Genf und versucht, für seinen Vater ein Visum zu erhalten. Aber obwohl sich sein Sohn mehrfach bemüht, wird ihnen kein Visum für die ersehnte Reise in die Schweiz ausgestellt. Karim hat Angst, dem altersschwachen Herrn die schlechte Botschaft zu überbringen. Um den sehnlichsten Wunsch seines Vaters doch zu erfüllen, verfrachten Karim, seine Schwester und verbündete Freunde den mit einer massiven Dosis Schlafmittel außer Gefecht Gesetzten ins nahe einheimische Skigebiet Oukaïmeden. Sie lassen ihn glauben, er befinde sich im schweizerischen Splügen, wo er einen unvergesslichen Tag verbringen dürfe.

Themen: Wünsche und Bedürfnisse im Alter, Abhängigkeit, Liebe zu den Eltern

Elfi Eichhorn-Kösler ist Bildungsreferentin im Seniorenreferat der Erzdiözese Freiburg

Literatur zum Thema

BILDUNG ÄLTERER

Rudolf Tippelt et al.

Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel
Bielefeld (wbv) 2009, 223 S., 44,90 €

In der Erwachsenenbildung boomen gegenwärtig Themen wie intergenerationelle Bildung, Bildung im vierten Lebensalter und überhaupt Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Die Geragogik konnte sich in den letzten dreißig Jahren gut etablieren, wichtiges Wissensmaterial über Motivationslagen, Bildungsinteressen, Bildungserfahrungen, Hemmschwellen und Barrieren wurde erarbeitet. Der demografische Wandel gebietet geradezu, die Forschung in diesem Bereich zu intensivieren. Der Band von Rudolf Tippelt und seinen Mitarbeiter/-innen vertieft vor diesem Hintergrund die Forschungslage. Er umfasst die Ergebnisse des Forschungsprojektes, das Tippelt von 2006-08 am Institut für Pädagogik der LMU München im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchführte. Im Zuge aufwendiger quantitativer und qualitativer Untersuchungsmethoden wurde umfangreiches Datenmaterial zu den Bildungsinteressen der 45- bis 80-Jährigen erhoben und aufgearbeitet.

Der Band zeigt ein breites Spektrum auf: Bildungs-/Weiterbildungsverhalten, informelles Lernen, Lernfeld Schule, Nacherwerbsphase, Gesundheitsbildung, soziale Netzwerke, freiwilliges Engagement, Freizeitaktivitäten, Bildungsteilnahme von Migrant/-innen, didaktische Gestaltung, Weiterbildungserwartungen, Zielgruppendifferenzierung, Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung. Das Spektrum beeindruckt und gleichzeitig ist es auch die Schwäche des Bandes. Die verschiedenen Forschungsgruppen integrieren ihre Teilergebnisse hier in einer Art Nebeneinander, der rote Faden geht beim Lesen immer wieder verloren. Weder verfügt der Band über eine Einleitung im klassischen Stil noch über einen Index, um Thematiken quer recherchieren zu können. Die Nutzung ist damit etwas mühsam.

Die Studien belegen die Bedeutung von Bildungsbiografie, informellem Lernen, ehrenamtlichem Engagement und körperlichem Training für den Kompetenzerhalt im Alter. Seitens der älteren Teilnehmer ist der/die inhaltlich und didaktisch kompetente, verständnisvolle, offene und zugängliche Dozent/-in gefragt, der/die auf die besonderen Ausgangslagen der Älteren Rücksicht nimmt und individuell fördert. Ältere Menschen bevorzugen sowohl homogene wie auch heterogene Gruppen. Ältere, die wenig Kontakt mit Jüngeren haben und eher bildungsungewohnt sind, zeigen sich jedoch skeptisch in Bezug auf intergenerationelle Bildung. Auch ist gerade für die über 75-Jährigen, die verstärkt von sozialer Isolation betroffen sind, der Kontakt mit Gleichaltrigen wichtig, was bei der Gestaltung von Bildungsprozessen zu berücksichtigen wäre.

Weiterbildungsbarrieren korrelieren mit einer niedrigen schulischen Qualifikation. Mit Blick auf das freiwillige Engagement

ergab die Studie, dass das tatsächliche Engagement der Älteren nicht größer ist als das der Erwachsenen im mittleren Alter. Hier, so die Studie, gibt es noch brachliegendes Potenzial. Der Band bestätigt die in der aktuellen Geragogik vertretene Auffassung, dass Bildung ein konstituierender Faktor für die Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase wie auch die Gestaltung des demografischen Wandels ist. Insgesamt ist er soziologisch ausgerichtet, er fokussiert auf Kategorisierungen und Typologisierungen. Themen und Fragen von individuellen und strukturellen Gefährdungen in der Altersphase, von Religion und Spiritualität fanden im Forschungsdesign weniger Berücksichtigung.

Tilly Miller

GENERATIONENARBEIT

Fred Karl

Einführung in die Generationen- und Altenarbeit

Opladen-Farmington Hills (B. Budrich) 2009, 224 S., 16,90 €

Bereits der Titel signalisiert, dass der Band in das vorliegende Themenheft gehört, und er ist zudem ganz aktuell: Generationenarbeit, neben und statt Altenarbeit. So verwundert es auch kaum, wie Karl die Entwicklung der letzten Jahrzehnte in diesem Feld charakterisiert: »Von der traditionellen Altenarbeit zur intergenerationellen Altersbildung« (Kap. 2) – und dass dort die KBE-Texte und -Projekte eine bedeutsame Rolle spielen (37 f., 211 f.). Der Weg geht über gemeinwesenorientierte und sozialräumliche Altenarbeit sowie weg von einem einseitig negativen Bild des Alters hin zu Kompetenzen und Potenzialen dieser Lebensphase, zum Alter als zu gestaltender Lebensaufgabe. Vorher widmet sich der Autor in »Erziehungswissenschaftlichen Annäherungen« (Kap. 1) den Generationenbegriffen und -verhältnissen, dem Weg der Erziehungswissenschaften und der Gerontologie vom teils konkurrierenden Nebeneinander zur Kooperation sowie den Widersprüchlichkeiten des Alter(n)s. Das dritte Kapitel sieht die Älteren und Alten dynamisch – präsentiert mit einer Fülle von Daten, u.a. aus der Lebensverlaufsforschung und zum Bildungsverhalten in der zweiten Lebenshälfte.

»Zielgruppen in der Heterogenität der nachberuflichen Phase« widmet sich Kapitel 4, streift auch das »interventionsgerontologische Dilemma«, dass nämlich Bildungsangebote eher von denen genutzt werden, die sie nicht so dringend brauchen. Zwei unterschiedliche Modelle werden herausgestellt, zum einen das Bundesmodellprogramm EFI (Erfahrungswissen für Initiativen, 2002–06) mit dem Konzept »seniorTrainerin«, zum anderen ein Modellprojekt zugehender Altenarbeit in der Gemeinde. Bei Ersterem war der früh verstorbene Detlef Knopf – übrigens Mitglied der KBE-Kommission Altenbildung – wesentlicher konzeptueller Impulsgeber des Curriculums im Sinne einer eigenverantwortlichen, selbstbestimmten Rollengestaltung der Teilnehmenden; bei Letzterem, angesiedelt in einem ehemaligen Arbeiterstadtteil mit zugezogenen jünge-

ren Migrantenfamilien, war Karl selbst beteiligt. Das mit 942 Teilnehmenden zwischen 50 und 80 Jahren und 4000 Projekten unter Einbezug von Bildungseinrichtungen erfolgreiche »seniorTrainer«-Konzept wird z.T. auch kritisch gesehen, da vor allem hoch bildungserfahrene Menschen angesprochen wurden, übrigens überdurchschnittlich Frauen. Sie bewegten sich »zwischen managerhafter ›Elite‹ und verunsichernder Altersherausforderung« (87). Später (in 6.2) wird allerdings auch ein solches Kurskonzept für lokale Netzwerke dargestellt. Die stadteilbezogene Altenarbeit wollte das subjektive Erleben und die individuelle Situation älterer Menschen in den Blick nehmen. Durch wiederholte Hausbesuche wurden Kontakte geschaffen und am Ende eine Teilnahme von 11 % Bildungsgewohnter erreicht. Ziel waren vor allem Förderung und Erhalt von Alltagskompetenzen, um konkrete Lebenslagen zu bewältigen, wobei immer deutlicher entsprechende Gelegenheitsstrukturen in den Blick kamen.

Kapitel 5 bringt Daten über ältere Menschen, zu ihrer »Partizipation im Gemeinwesen und in gesellschaftlichen Organisationen«. Einen Überblick zur »Bildungsarbeit mit älteren Menschen« gibt das sechste Kapitel. VHS, Seniorenstudium und -akademien sowie Projekte sind aber nur ein Teil, wie auch im Bildungsalltag oft unbeachtet bleibt, dass ein großer Teil der Erwachsenenbildung freier Träger, zumal der Kirchen, – mindestens soweit es nicht um beruflich verwertbare Weiterbildung geht – faktisch Altenbildung ist; ihre Teilnehmenden gehören überwiegend zur Altersgruppe 50 plus, werden freilich meist nicht so benannt, es wird auch nicht eigens für Ältere beschrieben. Auch anderes ist nicht notwendig alterstypisch, wie »Lernen in Selbsthilfeorganisationen« (Zeman, 125 f.), bietet aber generationenübergreifende Chancen.

Die »Öffnung von Institutionen für Engagements von Älteren« im Sinne einer neuen Engagement-Kultur befürwortet Kapitel 7. Dazu werden verschiedene Planungs-Matrices angeboten und als Praxisbeispiel die Unterstützung von Schulabgängern durch Ältere beim Übergang in den Beruf vorgestellt. Das »belastete Alter« ist Thema des achten Kapitels, von offener Altenarbeit bis zur Pflege im Heim. Dabei wird eigens ein »intergenerativer Blick auf Demenz« geworfen. In der Tat: »Der irreversible Demenzverlauf konterkariert Erwartungen nach ungebrochener Weiterentwicklung und in Potenziale und Weiterentwicklungsmöglichkeiten« (185). Und neben der Unterstützung für die einst wichtigen Großeltern werden die Jüngeren mit ihrer eigenen Zukunft konfrontiert.

Dem »Studieren im Wissenschaftsfeld der mit Alter und Altern befassten Disziplinen« gilt Kapitel 9 sowie dem »Wachstumsfeld Altenarbeit«, bevor ein Ausblick als zehntes Kapitel den Band beschließt. Dieser konstatiert, dass aus einem reinen Zielgruppenbegriff Altenbildung die Altersbildung geworden sei, die auch intergenerationelles Lernen einschlieÙe. Das Generationenkonzept will Karl nicht in den Papierkorb werfen, sieht (mit Schäffer) durchaus Phänomene der Biografisierung und Relativierung der Lebensalter, aber auch Hinweise gerade auf deren generationenspezifische Verarbeitung. Deshalb gilt der Biografieansatz als Königsweg für Bildungsangebote, für Engagementprojekte wie auch für die persönliche Unter-

stützung. Am Ende steht die Bemerkung, dass die künftigen Herausforderungen »nicht primär mit einer Mobilisierung für Freiwilligenengagements zu lösen sein werden« (207).

Dem kann man nur zustimmen. Der Band gibt einen guten, an ausgewählten Stellen vertieften Überblick zum Thema, wobei er stets programmatisch eine intergenerationelle Perspektive beibehält wie wohl bislang kaum ein vergleichbarer Einführungsband (es handelt sich um Band 16 der »Einführungstexte Erziehungswissenschaft«). Die Unterscheidung zwischen intergenerationell und intergenerativ könnte freilich (über 207 hinaus) konsequenter und akzentuierter sein. Hilfreich ist die übersichtliche Gestaltung der Reihe mit Randnotizen, Tabellen, Diagrammen und einem thematisch sortierten Literaturverzeichnis, inklusive ausgewählte Internetadressen, sodass Studierende wie Praktiker der Altersbildung und Altenarbeit ihren Gewinn aus dem Band ziehen können.

Hartmut Heidenreich

LEHR-LERNFORSCHUNG

Julia Franz

Intergenerationelles Lernen ermöglichen – Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung

Bielefeld (wbv) 2010, 208 S., 29,90 €

Die von Julia Franz in dem Band »Intergenerationelles Lernen ermöglichen« veröffentlichte Dissertation stellt eine der wenigen empirischen Arbeiten der letzten Jahre zum Themenfeld dar. Sie basiert auf den umfangreichen qualitativen Daten, die im Rahmen eines größeren BMBF-geförderten Forschungsprojektes (s.u.) erhoben wurden. Im Mittelpunkt der Studie stehen Fragen nach der Rolle der Erwachsenenbildner/-innen, nach deren Einstellungen und Vorstellungen in Sachen intergenerationelles Lernen. Die Monografie unterteilt sich in sieben Kapitel, die immer wieder durch pointierte Zusammenfassungen abgerundet werden, was im Ergebnisteil allerdings auch zu einigen Redundanzen führt.

Im ersten Kapitel werden die Notwendigkeit und Relevanz intergenerationaler Lernprozesse betont sowie ein knapper Überblick über bisherige Praxis- und Forschungsprojekte gegeben, wobei auch die internationale Literatur berücksichtigt wird. Nach einer Diskussion des Generationenbegriffs und daran anknüpfend der Generationenverhältnisse und -beziehungen wird im zweiten Kapitel ein an Liegler und Lüscher anknüpfendes Verständnis von intergenerationellem Lernen eingeführt und in Anlehnung an Tremlys Unterscheidung funktionalen, extensionalen und intentionalen Lernens weiter ausdifferenziert. Primäres theoretisches Fundament der Arbeit ist neben dieser Differenzierung das Generationenkonzept nach Karl Mannheim, dessen wissenssoziologische Arbeiten gleichzeitig das methodologische Grundgerüst für den empirischen Teil liefern. Interessant sind insbesondere die im dritten Kapitel deutlich werdenden Bezüge zwischen Tremlys Ansatz und dem eingehend diskutierten Konzept Mannheims, das Generati-

onen als durch die jeweiligen gesellschaftlich-historischen Zusammenhänge geprägte und durch geteilte Sozialisations-erfahrungen verbundene Einheiten versteht. Zu Recht kritisiert Franz die Geringschätzung von Sozialisationsprozessen im Erwachsenenalter bei Mannheim, verweist aber gleichzeitig auf dessen ungebrochene Aktualität auch hinsichtlich intergenerationellen Lernens.

Die von Franz durchgeführte empirische Studie basiert – so die Darstellung in Kapitel 4 – auf insgesamt 14 Gruppendiskussionen, 272 teilstandardisierten Fragebögen und Beobachtungsprotokollen von insgesamt 19 Tagen einer Fortbildung für Erwachsenenbildner/-innen. In den Gruppendiskussionen wurden neben verschiedenen Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen auch Teilnehmer an intergenerationellen Bildungsangeboten und generationsübergreifende Wohngruppen befragt. Während in der Auswertung der Daten alle 14 an den Diskussionen beteiligten Gruppen skizziert und anschließend vier der Gruppendiskussionen analysiert werden, fließen die Daten aus der Beobachtung und der Fragebogenerhebung offensichtlich nicht in die weiteren Auswertungen ein. Es bleibt dabei unklar, welche Rolle diesen Daten für die vorliegende Forschungsarbeit zukommt, was in ähnlicher Weise auch für die Diskussionen mit Teilnehmern und Wohngemeinschaften gilt. Aus den vier eingehend und gewissenhaft mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewerteten Gruppendiskussionen werden im fünften Kapitel die unterschiedlichen Orientierungsmuster der Erwachsenenbildner/-innen hinsichtlich intergenerationaler Lernprozesse und deren Ausgestaltung deutlich sichtbar. Diese Differenzen verdichtet Franz zu einer Typologie, wobei der implizit erschlossene Generationenbegriff der Befragten, deren Wahrnehmung verschiedener Generationen im Lernprozess und deren Strategien im Umgang mit heterogenen Gruppen wesentliche Aspekte der drei sinngenetischen Typen bilden.

In der Diskussion der Ergebnisse – wie sie im sechsten Kapitel erfolgt – wird die unterschiedliche Bedeutung intergenerativer Begegnungen in verschiedenen Lebensphasen hervorgehoben und damit auch eine Verbindung zu entwicklungs-theoretischen Konzepten hergestellt. Aus der entwickelten Typologie von Erwachsenenbildner/-innen lassen sich Differenzen in der didaktischen Ausgestaltung von intergenerationellen Lernarrangements ableiten und Franz zeigt, in welcher Weise die daraus resultierenden Angebote unterschiedliche Zielgruppen ansprechen können. Dies mündet in ein Plädoyer für eine Ausdifferenzierung intergenerationaler Lernangebote einerseits und für eine stärkere Sensibilisierung von Erwachsenenbildner/-innen für intergenerationelles Lernen andererseits. Daraus ergeben sich auch konkrete Anforderungen für weitere Forschungsarbeiten, insbesondere für die Bildungspraxis, wie sie in acht Empfehlungen zugespitzt werden (Kapitel 7).

Julia Franz ist mit diesem Band eine Strukturierung des noch relativ überschaubaren Forschungsfelds »intergenerationelles Lernen« gelungen sowie dessen Weiterführung in Form eines empirischen Beitrags, der in der Tradition der Professionsforschung steht. Gleichzeitig knüpft Franz an den Theorie- und Methodenband »Generationen lernen gemeinsam (s.u.) an, der ebenfalls aus der BMBF-Studie hervorgegangen ist, auf der auch

die vorliegende Monografie aufbaut. Durch eine eigenständige Fragestellung und eine daran ausgerichtete Datenauswertung ist dennoch eine völlig eigenständige Arbeit entstanden, deren Lektüre für Wissenschaftler und Praktiker aus der Erwachsenenbildung gleichermaßen zu empfehlen ist. Franz bietet mit ihrer Arbeit nicht nur neue Erkenntnisse in einem wichtigen Forschungsbereich, sondern durch unterschiedliche theoretische Anknüpfungspunkte und die Verbindung von Erwachsenenbildungs- und Professionsforschung auch zahlreiche Anregungen und Denkanstöße für die Weiterentwicklung theoretischer Modelle und für weitere empirische Untersuchungen. Durch diese Anknüpfungspunkte und durch das gut dokumentierte methodische Vorgehen kann das Buch auch Studierenden empfohlen werden.

Bernhard Schmidt

GRUNDLAGEN + METHODEN

Julia Franz u.a.

Generationen lernen gemeinsam – Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung

EB Spezial, Buch 28, Bielefeld (wbv) 2009, 171 S., 24,90 €
Eva-Maria Antz u.a.

Generationen lernen gemeinsam – Methoden für die intergenerationaler Bildungsarbeit

EB Spezial, Band 11, Bielefeld (wbv) 2009, 150 S., 24,90 €

Mit den zwei ineinandergreifenden Publikationen haben die Verantwortlichen den gleichnamigen Modellversuch der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) dokumentiert und aufbereitet. In dem dreijährigen, vom BMBF geförderten Vorhaben wurden über eine Fortbildungsreihe für Erwachsenenbildner/-innen 22 intergenerationaler Lernprojekte mit dem Schwerpunkt Nachhaltigkeit initiiert, begleitet und ausgewertet. Ziel war es, alters- und generationsübergreifende Begegnungs- und Lernprozesse als Praxisfeld in der Erwachsenenbildung stärker zu etablieren. Der erste Band bietet eine eher theoretisch angeleitete Grundlegung intergenerationaler Bildung, der zweite Band beschäftigt sich mit verschiedenen Methoden.

Der Grundlagenband widmet sich zunächst mit unterschiedlichen Perspektiven dem Generationenbegriff und beschreibt intergenerationaler Lernen als Bildungskonzept. Ein genealogischer, ein pädagogischer und ein historisch-soziologischer Generationenbegriff werden mit den drei intergenerationalen Lernformen »Voneinander-Lernen«, »Miteinander-Lernen« und »Übereinander-Lernen« in Beziehung gesetzt und vertiefend diskutiert. Aufgrund des demografischen und gesellschaftlichen Wandels sowie eines sich verändernden Verständnisses lebensbegleitenden Lernens sehen die Autoren es als eine besondere Herausforderung der Erwachsenenbildung an, die bisher eher informellen und impliziten Lernprozesse zwischen den Generationen in einem neuen formellen, intentionalen Lernsetting zu explizieren und zu reflektieren.

Der Bildungsarbeit werden für die Umsetzung in die Praxis

sechs hilfreiche didaktische Grundorientierungen an die Hand gegeben: die Einbeziehung der Lebenserfahrung und Biografie (Biografieorientierung), die Berücksichtigung der Lebenswelt und des Sozialraums der Lernenden (Sozialraumorientierung), die Ermöglichung von Perspektivenwechsel und Dialog (Interaktionsorientierung), die Erhöhung der Selbstlernpotenziale und Mitbestimmungsmöglichkeiten (Partizipationsorientierung), die Unterstützung der Handlungskompetenz der Lernenden (Aktionsorientierung) und die Förderung von Austausch und Reflexion über das Lernen selbst (Reflexionsorientierung). Das im ersten Band beschriebene Fortbildungskonzept knüpft an Vorerfahrungen und Kompetenzen der Erwachsenenbildner an und plädiert für eine Verzahnung zwischen den eher theoretischen Inputs der Qualifizierung, der eigenen Handlungspraxis in der Erwachsenenbildung und deren erneuter Reflexion.

Mit einem Blick in die Praxis werden 22 unterschiedliche intergenerationelle Lernprojekte in den drei grundlegenden Konzeptstrukturen Großeltern-Enkelkinder-, Senioren-Jugendliche sowie Generationen- und altersgruppenunspezifische Projekte skizziert. Obwohl in einer vertiefenden Darstellung von fünf Projekten die Projektleiter jeweils selbst zu Wort kommen, bleiben die Projekte und das intergenerationelle Lernen durch die strukturierte und verdichtete Darstellung immer etwas abstrakt. Nach einem Einblick in die Praxis stellen die Autoren die wissenschaftliche Begleitforschung der Universität Erlangen-Nürnberg vor. Beschrieben wird das methodische Vorgehen mit teilnehmender Beobachtung, halbstandardisierten Fragebögen und dokumentarisch ausgewerteten Gruppendiskussionen, bevor dann eine Einschätzung der an der Fortbildung beteiligten Erwachsenenbildner und der Teilnehmenden aus den Projekten erfolgt. Festgestellt wird bei den Beteiligten ein Orientierungswechsel von einem eher genealogisch angelegten Generationenbegriff und dem Lernmuster »Jung lernt von Alt« zu einem stärkeren Miteinander.

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen zu den Einflussfaktoren Zeit, Ziel- bzw. Produktorientierung und dem jeweiligen Thema in intergenerationellen Lernprojekten. Gezeigt wird, dass sich das Schwerpunktthema Nachhaltigkeit besonders für intergenerationelles Lernen eignet. Voraussetzung ist, dass es lebensnah, mit Alltagserfahrungen verbunden an den Interessen der Beteiligten ansetzt, ohne dabei mit dem moralischen Zeigefinger zu kommen. Zentrale These der Autoren ist, dass die Erwachsenenbildung keine neue, eigenständige intergenerationelle Didaktik entwickeln muss; nötig sei vielmehr eine Sensibilisierung der didaktischen Perspektive. Die leider nur angerissenen Ergebnisse machen neugierig auf die in diesem Projekt entstandene Dissertation von Julia Franz, die unter dem Titel »Intergenerationelles Lernen ermöglichen« erschienen ist (s.o.).

Im Schlussteil des ersten Bandes werden die förderlichen Bedingungen für intergenerationelles Lernen noch einmal zusammengefasst und ein Ausblick auf drei »Visionen« intergenerationellen Lernens gegeben. Diese beziehen sich auf die Etablierung intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung als Umgang mit Heterogenität, das Verhältnis von intergenerationellem Lernen und Engagement für das Gemein-

wesen, den Umgang mit Alter und Tod in solchen Lernprozessen sowie die Möglichkeit, Anerkennung und Gemeinschaft in den Lernzusammenhängen herzustellen.

Der Methodenband kann durch eine griffige und kurze Darstellung des intergenerationellen Bildungskonzepts und der didaktischen Grundorientierungen unabhängig vom Grundlagenband bestehen. Neben der Zusammenfassung bietet er noch methodische Anregungen und eine Beschreibung von über 50 verschiedenen Methoden, die im Rahmen des Modellversuchs erfolgreich erprobt wurden. Viele der dargestellten Methoden sind nicht unbedingt neu, wurden aber für das intergenerationelle Lernen teils modifiziert, teils im Blick auf ihre Nutzbarkeit unter der didaktischen Grundorientierung intergenerationellen Lernens eingeordnet. Eine Beschreibung des Modellversuchs »Generationen lernen gemeinsam« mit einer kurzen Zusammenfassung der Projekterfahrungen und einem Überblick der entstandenen Praxisprojekte ergänzt den Methodenband. Die abschließende Literatur- und Linkliste mit instruktiven Verweisen ist insbesondere für diejenigen hilfreich, die am intergenerationellen Lernen Geschmack gefunden haben.

Bildungspraktikern und Erwachsenenbildnern bieten die beiden Publikationen produktive Möglichkeiten, sich mit intergenerationellem Lernen zu beschäftigen. Beide Bände sind gut lesbar und verständlich geschrieben; im Theorie- und Praxisband sind vertiefende theoretische Überlegungen und praxisnahe Anregungen, im Methodenband die Leitfragen extra abgesetzt. Das verbessert nicht nur die Lesbarkeit, sondern unterstützt auch den Einsatz als Arbeitsmaterial in Fortbildungen. Hervorzuheben sind auch die jeweiligen Zusammenfassungen, die den Theorietransfer in die Praxis erleichtern können. Etwas irritierend ist die Redundanz der theoretischen Grundlegung in beiden Bänden, was die Herausgeber aber wohl in Kauf genommen haben, um den Methodenband auch als eigenständige Publikation zu präsentieren. Lässt man sich davon nicht abschrecken, wird man bei der Lektüre beider Theorieteile unterschiedliche Aspekte und vertiefende Überlegungen zum intergenerationellen Lernen finden können.

Markus Marquard

PROJEKTE

Roswitha Eisentraut

Intergenerationelle Projekte – Motivationen und Wirkungen

Baden-Baden (Nomos) 2007, 311 S., 56 €

Roswitha Eisentraut beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit drei Forschungsfragen. Erstens geht es ihr darum, zu untersuchen, wo intergenerationelle Projekte initialisiert werden und auf welchen Handlungsfeldern sie basieren. Zweitens untersucht sie die Frage nach der Motivation für die Initialisierung bzw. Teilnahme. Drittens und letztens steht die Frage nach den Wirkungen solcher Projekte im Vordergrund.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden theoretische Ansätze und gesellschaftliche Rahmenbedingungen reflektiert. Zunächst beschreibt Eisentraut gesellschaftliche Veränderungsprozesse durch den demografischen Wandel, um vor diesem Hintergrund verschiedene Zugänge zur Generationenthematik zu eröffnen. Anschließend beschäftigt sie sich mit intergenerationellen Bildungs- und Anerkennungsprozessen, da sie hier die Annahme zugrunde legt, dass beide Prozesse für die Projekte eine herausragende Rolle spielen. Im Kontext der Bildungsprozesse bezieht sich Eisentraut zunächst auf Schleiermachers Frage »Was will die ältere Generation von der jüngeren?« und deren Umkehrung durch Sünkel. Besonders interessant erscheint der Abschnitt »Intergenerationelle Bildungsprozesse: ein theoretischer Ansatz«, der intergenerationelle Bildungsbemühungen im Spannungsfeld zwischen individuellen und kollektiven Lernprozessen aufgreift. Zur Beschreibung der Anerkennungsprozesse zieht Eisentraut zunächst Charles Taylor heran, für den Anerkennung nur durch das Gegenüber in Form von konkreten oder generalisierten Anderen möglich ist. Anschließend beschreibt sie mit Anthony Giddens Anerkennungsprozesse im Kontext der Weitergabe von Tradition. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird zwischen bürgerschaftlichem und freiwilligem Engagement differenziert.

Nach dieser theoretischen Fundierung stellt die Autorin im zweiten Teil ihre eigene qualitative Untersuchung vor, die sich in einer ostdeutschen Großstadt zehn Generationenprojekten widmete. Zum einen wurden problemzentrierte Interviews mit den Projektleitungen durchgeführt, zum anderen Teilnehmende der Projekte befragt. Die erste Forschungsfrage nach den Orten der Initialisierung wird durch die Beschreibung der Einzelprojekte und eine Analyse der Anbieter und Teilnehmerstrukturen beantwortet. Die Analyse der Interviews ergab darüber hinaus, dass für die Projektleitung Bildungs-, Kontakt- und Konfliktabbaumotive ausschlaggebend für die Initialisierung sein können, während für die Teilnehmenden der Wunsch nach Kontakten und Kommunikationsmöglichkeiten im Vordergrund steht. Insgesamt wird hier deutlich, dass für die Teilnehmenden – anders als die Projektleitungen – persönliche Motive wie Selbstverwirklichung oder Krisenverarbeitung von besonderer Relevanz sind. Die Wirkungen intergenerationeller Projekte lassen sich nach Eisentraut sowohl auf der Ebene der Träger wie auf der Ebene der Projektstrukturen zeigen. Die Teilnehmenden geben wiederum vor allem persönliche Wirkungen an, die in den Kontext von intergenerationellen Bildungs- und Anerkennungsprozessen einzuordnen sind. Beispielsweise ist häufig die Rede davon, ein gutes Gefühl des »Gebraucht-Werdens« zu empfinden. Umgekehrt wird in einzelnen Fällen auch davon gesprochen, keine Wertschätzung und keine Anerkennung zu erhalten – so eine Lesepatin im Kindergarten, die von der Einrichtung bestenfalls geduldet wird. Abschließend benennt die Autorin idealtypische Merkmale intergenerationeller Projekte. Im dritten und letzten Teil wird der Diskurs über intergenerationelle Projekte in den USA herausgearbeitet, um mögliche Vergleichspunkte zu den deutschen Diskussionen zu identifizieren. In diesem Teil wird deutlich, dass die Generationenthematik in den USA schon lange ein institutionalisiertes Feld

der Freiwilligenarbeit ist. Anders als in Deutschland geht die Argumentation stärker davon aus, dass gerade die ältere und jüngeren Generationen von den Auswirkungen eines schnellen gesellschaftlichen Wandels betroffen sind und daher ein Engagement füreinander als wünschens- und erstrebenswert betrachtet wird.

Insgesamt ist das Buch gut aufgebaut. So werden im ersten Teil die theoretischen Grundlagen gelegt, die in der Analyse der Aussagen von Projektleitungen und Teilnehmenden wieder als Hintergrundfolie herangezogen werden. Die Arbeit bietet einen guten Überblick über intergenerationelle Projekte und deren mögliche Motivations- und Wirkungsstrukturen. Damit bildet sie eine erste empirische Grundlage zur Erforschung solcher Projekte, aus der sich vielfältige Anschlussmöglichkeiten ergeben.

Julia Franz

Deutsches Jugendinstitut (Hg.)

Themenheft »Das Generationen-Geheimnis – Wie Jung und Alt den Wandel der Gesellschaft meistern können«

DJI Bulletin, Heft 86, 2/2009 (DJI) München

In aktuellen Debatten besteht die Gefahr, dass unter der Drohung einer angeblichen Vergreisung der Gesellschaft die Älteren gegen die Jüngeren (oder umgekehrt) ausgespielt werden. Im Themenheft des Deutschen Jugendinstituts dagegen sollen – so umreißt das Vorwort die Zielsetzung – die vielfältigen und zudem widersprüchlichen Beziehungen zwischen den Generationen aufgezeigt und Orte der Begegnung zwischen den Generationen, auch außerhalb der Familie, gesucht werden, »um sich auszutauschen, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen«.

Dass die Generationen »im Gegensatz vereint« (Kurt Lüscher) sind und daraus Kreativität entstehen kann, aber zugleich eine Generationenpolitik zu fordern ist, die auch künftige Generationen einbeziehen muss, zeigt der erste Beitrag. Eine »innovative Lebenszeitpolitik«, in der bessere Rahmenbedingungen für intergenerationelle Beziehungen innerhalb wie außerhalb von Familien ein Baustein sind, fordert Andreas Lange unter dem Titel »Zwischen Schein und Zeit«. Ein »pädagogischer Generationenvertrag«, der private und öffentliche Erziehung, auch die informelle Erziehung und Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe, integriert und das kulturelle Erbe in wechselseitigem kritischem Dialog der Generationen tradiert, steht für Ludwig Liegle an. Das aktuelle »Netzwerk Familie« mit einer innigen Großeltern-Enkel-Beziehung stellt Walter Bien vor. Auf Folgen des »Oma-Prinzips«, einer unbewussten Präferenz für die mütterliche Abstammungslinie, macht Jan Marbach aufmerksam: Großmütter wenden ihre Fürsorge besonders der eigenen Tochter und deren Kindern zu, weniger dem Nachwuchs der Schwiegertochter. Daher ist besonders bei getrennt lebenden Eltern wichtig, dass sie in Kontakt bleiben und so das Kind auch die Großeltern väterlicherseits für seine Entwicklung nutzen kann. Intergenerationelle Projekte als wertvoll für die

persönliche und berufliche Entwicklung Jugendlicher schildert Tabea Schlimbach, warnt aber auch, dass diese keine Selbstläufer sind und gut vorbereitet sein müssen, um nicht etwa Vorurteile zu festigen. Claus J. Tully vergleicht die »Generation Technik« mit früheren und zeigt, wie der Alltag heute technik- und mediengeprägt ist.

Dem 40-seitigen DIN-A4-Heft ist ein achtseitiger Einhefter DJI Bulletin PLUS beigelegt: »Bausteine zur Generationenanalyse« (Lüscher/Liegle/Lange), ein Überblick über Generationenbegriffe, -beziehungen und -politik, zudem eine kommentierte Bibliografie. Das Heft ist daher ein guter und kompakter Einstieg in Generationenthemen, es ist zudem im Internet zugänglich (www.dji.de/bulletin). Übrigens: Das Bulletin kann man abonnieren, es erscheint viermal jährlich zu Themen aus dem Aufgabenspektrum des DJI.

Hartmut Heidenreich

Aktuelle Fachliteratur

EVANGELISCHE AKADEMIEEN

Hans Bolewski

Die Idee der Akademie – Versuch der Geschichte einer Akademie aus der Sicht eines Beteiligten

Hg. von Marlene Bolewski. Frankfurt/Main (Peter Lang) 2009, 297 S., 29,80 €

Martha Friedenthal-Haase (Hg.)

Evangelische Akademien in der DDR – Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung

Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2007, 712 S., 48 €

Die Evangelischen Akademien haben ihr Profil als Lernorte für Erwachsene während der »epochalen Neuorientierung zur Demokratie nach dem zweiten Weltkrieg« (2007, S. 15) gewonnen. Gründer waren Persönlichkeiten, deren Biografien in jenen »Eliten aus allen Bevölkerungskreisen« Anfang des 20. Jahrhunderts verwurzelt waren und die sich weder durch den Nationalsozialismus noch als Deutsche Christen hatten kompromittieren lassen. Abendländische Akademiestradi-tionen seit Renaissance und Humanismus ebenso wie das programmatische Erbe des Hohenrodter Bundes beförderten Impulse zur Gründung einer »christlichen Akademie«, in welcher »führende Personen aus Wissenschaft, Literatur, Wirtschaft, Heer, Presse alle Arbeits- und Ordnungsgebiete des Lebens, vor allem auch die Fragen der Öffentlichkeit, in christlicher Sicht« (2009, S. 53) behandeln und die Kirche beraten.

In den westlichen Besatzungszonen wurden die Evangelischen Akademien zu Orten des Dialogs zwischen Gesellschaft und Kirche. Hans Bolewski (1912 bis 2003) setzte 1955 bis 1972 in Loccum unmissverständlich auf Verstehen und Konsens. Akademien sind nicht angelegt »wie die wissenschaftlichen

Einrichtungen auf die Einheit des Begriffs, sondern auf die Verständigung in der Vielfalt« (2009, S. 83). Sie sind »Anwälte eines gemeinsamen Denkens« (2009, S. 78) in einer zunehmend komplexeren Lebenswelt und befördern selbstständiges Lernen, welches Erwachsene in seriösen Kenntnisbeständen ebenso wie aus überquellenden Informationsspeichern und entgegen wohlfeilen Analytischen Ansichten tragfähige Anhaltspunkte für Daseinssinn und Alltag gewinnen lässt. Dass die Zeitgenossen dabei »ein wichtiges Mitspracherecht haben, ist immer wieder verhandelt worden und auch heute noch ein ungelöstes Problem« (2009, S. 54). Prinzipiell stehen Akademien für den Kontrast zu jeder Art »Machtbewusstsein«, welches den Kirchen »dem Wesen nach nicht zukommt« (2009, S. 152). In der sowjetischen Besatzungszone gerieten die Akademien – anfangs von der Militäradministration im Sinne antifaschistischen Neubeginns zugelassen – bald in kritische Distanz zu den ideologischen Ausschließlichkeitsansprüchen der DDR-Behörden. Kontaktbeschränkungen gegenüber Adressaten über die Kirchengemeinden hinaus beließen den Akademien über vier Jahrzehnte hin nur begrenzte Nischen: »nicht integriert in das staatliche Bildungswesen, ohne Förderung durch den Erziehungsstaat und ohne seine ideologische Steuerung, eine Enklave relativer akademischer Freiheit im territorialen Binnenraum als nützliches Ventil geduldet, als Beobachtungsfeld für oppositionelle Bestrebungen stets im staatlichen Visier« (2007, S. 18).

Martha Friedenthal-Haase dokumentiert ihren bildungshistorisch-didaktischen Forschungs-»Zugriff« am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Beiträge der Herausgeberin sowie von Diplom-Theologin Susanne Böhm, Katrin Henkel M.A., Dr. Harald Jung, Dr. Michael Koch, Dr. Sabine Nagel und Dr. Aribert Rothe, Quellen und Register erschließen umsichtig spannende und perspektivenreiche Ausprägungen von Evangelischer Akademiearbeit, die bislang kaum bekannt waren, hinsichtlich Werdegang und Leistungen. Widerstand und Anpassung bringen aufgrund systematischer und empirischer Zugänge »Orientierungspunkte und Beziehungen in das Blickfeld, welche dem Bildungsprozess als solchem prinzipiell immer inhärent sein dürften« (2007, S. 203). Bemerkenswerte Sachverhalte sind das insgesamt kontinuierliche Bestehen der Akademien, die thematische Breite und Niveaulage der Programme »und die durch Teilnahme bekundete eindrucksvolle Akzeptanz ihres Angebots. Als Institutionen entsprachen die Akademien zweifellos einem vorhandenen Bedarf. Sie konnten die Eigenart ihres Raumes behaupten und dadurch für die Teilnehmer eine an keiner anderen Stelle zugängliche Möglichkeit zur Weltorientierung, Lebensorientierung und freien Kommunikation bieten und unter Schwierigkeiten bewähren.« (2007, S. 429 f.)

Während der Isolierung des deutschen Sprachraums von der weltweiten Forschung und Wissenschaft in den Dreißiger- und Vierzigerjahren hatten sich anderswo Paradigmenwechsel durchgesetzt, Innovationen ereignet und Denkgewohnheiten fortgeschrieben. Die Akademietagungen der Nachkriegsjahre konfrontierten Bildung und Lernen auch mit der damals aktuellen Wissensproduktion. Dabei suchte man die Denkhorizonte

der deutschsprachigen Bildungskultur im Sinne britischer »University-Extension« oder amerikanischer »Re-Education« zu erweitern.

»Die Idee der Akademie« brilliert als ein »Ort für Gespräche oft auf hoher politischer und wissenschaftlicher Ebene, in einer den Zeitverhältnissen entsprechenden bescheidenen Umgebung, aber in Offenheit und Vertraulichkeit« (2009, S. 217). Bolewski hatte dies stets im Blick und öffnet den Lesern umfassende Horizonte. Wer weiß noch von der einstigen Bedeutung der Elmau, von den Lagerakademien in sowjetischer Kriegsgefangenschaft, von den philosophischen Kontroversen nachreformatorischen Denkens in West- und Mitteleuropa bis hin zu politischer Diakonie und Theologie, vom Erbe der französischen Akademien oder von den ideologischen Positionen der Vor- und Nachkriegsjahrzehnte im 20. Jahrhundert. Die verschiedenen – thematisch in sich geschlossenen, also gut je einzeln lesbaren – Abschnitte kennzeichnen Seite für Seite Zeitgänge, markieren Positionen und nennen Namen. Tief beeindruckend der Anhang, »Persönliche Erfahrungen« überschrieben (2009, S. 231-266). Ein treffenderes und in jedem Detail umsichtiger belegtes Fazit, als es der Herausgeberin gelingt, lässt sich wohl nicht formulieren: »Gelehrsamkeit in Weisheit zu verwandeln, ist der Tenor dieses Buches« (2009, S. 267).

Beide Werke akzentuieren, wohin Evangelische Akademien unter widersprüchlichen Rahmenbedingungen über nahezu fünf Jahrzehnte gelangt sind. Friedenthal-Haase erkennt »ein breites Spektrum von Wertungen, Konzepten und Überzeugungen, wechselnd von Akademie zu Akademie, von Leiter zu Leiter und von einer zeitlichen Phase zur anderen.« (2007, S. 429) Solche Lernorte bleiben unverzichtbar!

Ernst Prokop

HANDBUCH

Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.)

Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung

3., überarb. u. erw. Auflage, Wiesbaden (VS) 2009, 1105 S., 79,90 €

Ein im Doppelsinn »gewichtiges« Handbuch zur Erwachsenenbildung ist anzuzeigen. Der Titel ist allerdings nicht neu, erstmals erschien das Handbuch 1994. Aber es ist überarbeitet und erheblich angewachsen: Statt 704 Seiten der ersten Auflage bietet nun, fünfzehn Jahre später, diese dritte Auflage 1105 Druckseiten, das heißt gut die Hälfte mehr. Es sind nicht nur neue Artikel hinzugekommen, sondern auch die meisten bisherigen überarbeitet worden. Teils sind neue Autoren unter den 85 Beitragenden, seien es 18 neue Beiträge oder 16 neue Autoren(konstellationen) zu bisherigen Themen. 66 Beiträge auf über tausend Seiten können hier nicht angemessen gewürdigt werden. Hier sollen lediglich einige Hinweise gegeben werden, wie sich die Überarbeitung bzw. Neuerung im Vergleich zur ersten Auflage zeigt.

Eingeteilt ist der Band in acht Abschnitte – leicht variiert gegenüber der ersten Auflage: Geschichte der Erwachsenenbildung; Theoretische Ansätze der Erwachsenen-/Weiterbildung; Forschungsstrategien und Methoden; Institutionelle, finanzielle, rechtliche und personelle Grundlagen; Bereiche der Bildung; Adressaten, Teilnehmer und Zielgruppen; Lehren und Lernen in der Erwachsenen-/Weiterbildung; Informationsmaterialien.

Deutlichere Unterschiede findet man bei den Titeln einiger Beiträge, auch bei gleich gebliebenen Autoren. So firmiert nun die »Weiterbildung von Ausländern und Aussiedlern« als »Weiterbildung von Migranten« (F. Hamburger). 15 Jahre später hat sich also nicht nur der politisch korrekte Sprachgebrauch geändert, sondern oft auch der politische Fokus.

Überarbeitet und erweitert ist auch »Kirchliche Erwachsenenbildung« (H. J. Heinz), der Text bietet eine Einführung und einen Überblick in drei großen Abschnitten: Zur Geschichte der Erwachsenenbildung der Kirchen, Grundsätze (anhand neuerer programmatischer Texte), zum Profil (u.a. erklärende Weltanschauung in einer unübersichtlichen Welt, spezielle Rolle Ehrenamtlicher, Wertorientierung), Themenbereiche (religiös-theologische Bildung, Bildung im 3. und 4. Alter, Eltern- und Familienbildung).

Gleichfalls erweitert und teils neu gefasst zeigt sich »Alter und Bildung« (A. Kruse). Dabei wird weiterhin die Bedeutung einer anregenden und unterstützenden Umwelt für die Kompetenz älterer Menschen (zur selbstständigen, selbstverantwortlichen und sinnerfüllten Lebensgestaltung) betont, aber nun stärker eine präventive Bildungspolitik gefordert, da das Bildungsniveau mit einem geringeren Morbiditäts- und Mortalitätsrisiko korreliert. Aktives Altern (mit sozialer Partizipation und Integration älterer Menschen) wird als wichtiges Ziel der Bildungspolitik herausgestellt.

Bei nahezu allen beibehaltenen (und meist erweiterten) Beiträgen sind die Literaturangaben aktualisiert und deutlich ausgeweitet worden. Neue Themen- und Praxisfelder markieren die neuen Beiträge gegenüber der 1. Auflage. Es sind Themen wie (Kurztitel) »Messung und Zertifizierung von Kompetenzen« (D. Edelmann), »Programmanalyse« (S. Nolda), »Marketing« (I. Schöll), »Wissen(stheorie)« (J. Kade/W. Seitter/J. Dinkelaker), »Zeitfragen und Temporalität« (S. Schmidt-Lauff), »Männerbildung« (E. Nuissl), »Vernetzung: Lernende Regionen« (A. Reupold/C. Strobel/R. Tippelt), »Führungskräfte-Weiterbildung« (L. v. Rosenstiel).

Bei aller Begeisterung für die Fachsprache, fragt man sich manchmal, ob's nicht doch bekömmlicher geht, z.B.: »Dies (pädagogische Kommunikation i. engeren Sinn) geschieht insbesondere dergestalt, dass zusammen mit der (aneignungsbezogenen) Vermittlung von Wissen der Adressat als defizitär konstruiert wird und diese Defizitkonstruktion als Kern einer personenbezogenen Veränderungserwartung kommuniziert wird.« (S. 205)

Insgesamt fast 2 kg geballte Information, die nicht nur durch die Gliederung, sondern auch durch ein Stichwortregister erschlossen werden kann. Der Band bietet Überblicke über recht verschiedene Themen – von »konstruktivistischen Ansätzen« (J. Gerstenmaier/H. Mandl) über »Professionalisierung« (W.

Giesecke) bis zur »Weiterbildung von Strafgefangenen« (H. Müller-Dietz) – und ist daher für Wissenschaftler, Studierende und Praktiker ein willkommenes Nachschlagewerk. Die Nachfrage scheint dies zu bestätigen, denn eine 4. Auflage ist bereits angekündigt.

Hartmut Heidenreich

EB-EINFÜHRUNG

Klaus-Peter Hufer

Erwachsenenbildung – Eine Einführung

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2009, 223 S., 12,80 €

An Einführungen in die Erwachsenenbildung herrscht sicherlich kein Mangel. Zu der vorhandenen Vielzahl der Publikationen gesellt sich aktuell eine Einführung von Klaus-Peter Hufer, der seit über 30 Jahren haupt- und nebenberuflich in der Erwachsenenbildung tätig ist, an der Universität Duisburg-Essen als Privatdozent lehrt und zahlreiche Schriften zur (politischen) Erwachsenenbildung verfasst hat. Genau diese biografisch bedingte Vielfalt an Erfahrungen und Perspektiven zeichnet auch sein Buch aus, das in die Arbeit der Erwachsenenbildung einführt und zudem angrenzende Aufgabenfelder berücksichtigt. Rekurrierend auf das Credo von Hartmut von Hentig »Die Menschen stärken, die Sachen klären« basiert der Text auf einer einleitenden Vorlesung und dem sich daraus ergebenden Dialog mit Studierenden an der genannten Universität. Ausdrücklich betont der Autor aber, dass das Buch nicht nur als Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung gedacht ist, sondern sich an alle richtet, »die wissen wollen, was dort und in der außerschulischen Jugendbildung geschieht« (S. 10).

In den ersten Kapiteln stellt Hufer die Geschichte, die rechtlichen Grundlagen, die Ziele und das plurale System von außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland dar. Daran anschließend verdeutlicht er das Aufgaben- und Arbeitsspektrum der Bildungseinrichtungen an folgenden ausgewählten Feldern: Politische Bildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung, Altenbildung, Jugendbildung sowie Alphabetisierung/Grundbildung. Erfreulicherweise belässt es der Autor aber nicht bei einer Beschreibung dieser Aufgabenfelder, sondern geht in eingeschobenen Kapiteln auf Lernvoraussetzungen und Bildungserwartungen der Adressaten sowie auf Lehr- und Lernformen ein. Außerdem zieht Hufer aus aktuellen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen Folgerungen für die Arbeit in der außerschulischen Bildung und beschreibt das berufliche Handeln der dort arbeitenden Pädagogen – auch mit Blick auf das Spannungsfeld einer zunehmenden Marktorientierung von Bildung.

Mit seinen eigenen Kommentierungen hält sich Hufer, der in der Tradition eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses steht (vgl. seine Vorstellung von Erhard Meuelers erwachsenenpädagogischer Theorie in EB 4/09), nicht immer zurück. In erster Linie setzt er dieses Mittel ein, um einen Diskurs mit den Lesern zu fördern, der den kritischen Blick schärfen soll und in keiner Weise einem belehrenden Impetus entspringt.

Allen Kapiteln angehängt sind praxisorientierte Fragen, die, so der Autor, »keine pädagogische Anmaßung zum Ausdruck bringen« (S. 10 f.), sondern verbunden mit den zahlreichen Literaturhinweisen zum Nach- und Weiterdenken anregen sollen. Abgerundet wird der Text durch ein Kapitel zu Institutionen, Organisationen und Adressen.

Als Resümee bleibt festzuhalten, dass der Autor mit dieser Publikation eine kurzweilige Einführung in die Erwachsenenbildung vorgelegt hat, die in verständlicher Sprache und übersichtlicher Form zentrale Aspekte und aktuelle Kontroversen (z.B. »Ist Bildung messbar?« oder »Ökonomie oder Bildung?«) aufgreift. So bietet das Buch, das durchgehend Praxis und Theorie verbindet, nicht nur Studierenden und Anfängern einen reflektierten Einstieg und Überblick zur Erwachsenenbildungspraxis. Kritisch angemerkt werden muss jedoch in Richtung des Verlags, dass sich in den Text der eine oder andere vermeidbare Flüchtigkeitsfehler eingeschlichen hat, der zwar den Gesamteindruck nicht nachhaltig beeinflusst, aber in einer zweiten Auflage korrigiert werden sollte.

Jens Korfkamp

KONSUMKULTUR

Wolfgang Fritz Haug

Kritik der Warenästhetik

Überarbeitete Neuauflage. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 2009, 350 S., 14 €

»Die Konsumgesellschaft hat viele Gegner«, schreibt der Kulturwissenschaftler Wolfgang Ullrich in seinem Aufsatz »Über die warenästhetische Erziehung des Menschen«, der in der Themenausgabe »Konsumkultur« der von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen Beilage zum Parlament (B 32-33/09) erschienen ist. Der Aufsatz nimmt auf die Kategorie der Warenästhetik Bezug, die der marxistische Philosoph Wolfgang Fritz Haug vor fast einem halben Jahrhundert in die wissenschaftliche Diskussion einführte. Haug verstand darunter das in einer warenproduzierenden Wirtschaftsordnung »mittransportierte und erscheinungsgewordene Versprechen des Verkäufers an einen potenziellen Käufer, dass das Produkt für letzteren einen Gebrauchswert zur Bedürfnisbefriedigung besitzt. Dabei ist unerheblich, ob es diesen wirklich hat, für das Zustandekommen des Kaufes ist entscheidend, dass das Versprechen abgenommen wird.« (Wikipedia)

Wie das Heft der Bundeszentrale belegt, knüpft die neuere Medien- und Kulturtheorie gern an solche Traditionen einer kritischen Theorie an. Sie verschafft damit dem Diskurs über die Konsumgesellschaft, in dem sich vielerlei Besserwisser, Durchblicker und Volkserzieher tummeln, eine wissenschaftliche Ahnenreihe, nimmt aber meist den Diagnosen zur kulturindustriellen Manipulation der Gesellschaft oder zur Ästhetisierung des politischen Lebens, wie sie von Benjamin, Horkheimer und Adorno entwickelt wurden, den kritischen Stachel. »Mediokratie« (Thomas Meyer) oder »Politainment« (Andreas Dörner) erscheinen dann als interessante Angebote

ans Publikum, die moderne Verpackungskunst bei Nachrichten und Gütern als Orientierungshilfe in unübersichtlichen Zeiten. So wird die Warenästhetik in der Zeitschrift der Bundeszentrale zwar zitiert, ihre Kritik aber eher als überholt eingestuft. Für interessant befunden wird dagegen der neurowissenschaftliche Zugang zum »Konsumverhalten Kauflustiger«, wie der einschlägige Aufsatz lautet. Unter Bezugnahme auf den unvermeidlichen Gerhard Roth wird der Leser hier mit bunten Schaubildern zur Hirnforschung und speziell mit dem »eigentlichen Machthaber« im Gehirn, dem »limbischen System«, bekannt gemacht.

Wer an der originalen Theorie von Haug interessiert ist, findet sie jetzt in einer überarbeiteten Neuauflage der Edition Suhrkamp (ES 2553). In der legendären zeitkritischen Reihe – selber ein warenästhetische Innovation der 60er-Jahre – war 1971 die »Kritik der Warenästhetik« erschienen und hat seitdem zehn Auflagen erlebt. Die Neuauflage enthält den ursprünglichen Text, allerdings mit einigen Veränderungen und Erweiterungen. Der grundlegende theoretische Teil hat, wie der Autor versichert, nur geringfügige Änderungen erfahren; umgearbeitet wurden die Konkretisierungen, vor allem die Überlegungen, die sich auf den damaligen Ost-West-Gegensatz und den damit gegebenen Wettstreit in puncto Konsum bezogen. Der Autor gesteht rückblickend ein, dass ihm einige Irrtümer unterlaufen sind, so wie auch schon die Ausgabe von 1971 mit einem Widerruf eines früheren Aufsatzes zur Kunst der Manipulation begann. Bei Haugs Theorieproduktion wird man also mit einem Work in Progress konfrontiert. So hält die Neuauflage zwar an der ursprünglichen Theorie fest, hat dieser aber jetzt als zweites Buch eine eigene Abhandlung über die »Warenästhetik im High-Tech-Kapitalismus« hinzugefügt.

Johannes Schillo

LYRIK



Thomas Gsella
Warte nur, balde dchtest du auch!
Offenbacher Anthologie
 Berlin (Ullstein) 2010, 105 S., 7,95 €

Thomas Gsella, bis 2008 Chefredakteur des Satiremagazins Titanic, hat die ultimative Lyrikanthologie vorgelegt. Vorder-

gründig ist es eine Parodie auf die Frankfurter Anthologie, die seit Menschengedenken in der FAZ erscheint und in der ein Kreis von Edelfedern das aus Schule & Hochschule bekannte Interpretationswesen ins Bedeutende steigert. Doch Gsella parodiert nicht bloß Personalstile wie etwa der berühmte Robert Neumann (»Mit fremden Federn«), der noch für den Titanic-Vorgänger Pardon schrieb. Eigentlich vernachlässigt er die klassische Parodistenrolle und enttäuscht den Leser, der die Demontage einschlägiger Koryphäen – z.B. der im Klappentext genannten Größen »von A wie Hans Magnus Enzensberger bis Z wie Roger Willemzen« – erwartet hatte. Gsella nimmt statt dessen das Format Literatur überhaupt aufs Korn. In der Nachfolge von Eckhard Henscheid, dessen lyrische Produktion hier ebenfalls nachwirkt, veralbert er die literarische Schaumschlägerei, die Sinnsucher mit Tiefgang verursachen, das literaturkritische Anzapfen von Sinnstiftungsressourcen oder auch deren freihändige Erschaffung ex nihilo. Traditionell parodistisch wird vor allem das Lyrikmarketing als Teil der auswärtigen Kulturpolitik abgefertigt – verdientermaßen, denn dabei handelt es sich um eine besonders abgefeymte Branche.

Das Muster für diese Offenbacher Anthologie stammt übrigens von Hape Kerkelings »Hurz«-Präsentation. Dort trug ein fiktives Künstlerteam ein lachhaftes Opus vor und regte zu tiefsinnigster Betrachtung an – wobei das Ganze in einem VHS-Ambiente platziert war, in dem sich keiner so recht zu lachen oder zu gehen traute. Gsella bringt jetzt ein solches Kunst-Fake als Abfolge von Bild, Autorfiktion (gern auch als Duo oder Kollektiv), Gedicht und Interpretation. Die Stationen werden aufs Gehirnerweichendste verbunden: Vom überraschenden Erscheinungsbild geht es zu einem prima vista unpassenden Urheber, von dem zu einem unerhörten oder bodenlosen Primärtext und von dort zu einer Kurzinterpretation, die – wer hätte das gedacht – für schlüssigste Auflösung sorgt und gleichzeitig neue Sinnverschlingung mit sich bringt. Herausgekommen sind dabei 50 traumhaft schräge, die Debilitätsgrenze sanft umspielende, ja umschmeichelnde Gedichtimitate, die viele Originale in den Schatten stellen, und, alles in allem, eine neue Form des lyrischen Triptychons, die Einheit von Bild, Schrift und Exegese. Da kann man nur mit einem großen Dichter des 20. Jahrhunderts ausrufen: »Das ist Leben, das ist Kraft, das ist wahrer Himbeersaft.«

Johannes Schillo

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Volker Amrhein, Projektbüro »Dialog der Generationen«, Fehrbelliner Str. 92, 10119 Berlin; **Eva-Maria Antz**, Stiftung MITARBEIT, Bornheimer Str. 37, 53111 Bonn; **Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz**, Forschungsinstitut Geragogik, Alfred-Herrhausen-Str. 44, 58455 Witten; **Dr. Julia Franz**, **Prof. Dr. Annette Scheunpflug**, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg; **Dr. Norbert Frieters-Reermann**, RWTH Aachen, Theaterplatz 14, 52062 Aachen; **Prof. Dr. Klaus Harney**, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstr. 150, 44780 Bochum; **Prof. Dr. Franz Kolland**, **Andrea Waxenegger**, **Marcus Ludescher**, Universität Wien, Rooseveltplatz 2, A-1090 Wien; **Gabriele Kranemann**, Familienbildungsstätte Werne, Konrad-Adenauer-Str. 8, 59368 Werne; **Prof. Dr. Kurt Lüscher**, Humboldtstr. 15, CH-3013 Bern; **Prof. Dr. Cornelia Kricheldorf**, Katholische Fachhochschule Freiburg, Karlstr. 63, 79104 Freiburg; **Markus Marquard**, Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm, Albert-Einstein-Allee 47, 89081 Ulm; **Irmgard Neuß**, Familienbildungsstätte Dülmen, Kirchgasse 2, 48249 Dülmen; **Carmen Stadelhofer**, **Dr. Roswitha Eisentraut**, Martin-Luther-Universität, Adam-Kuckhoff-Str. 41, 06108 Halle (Saale)

Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen

Eltern erfahren in 4 Kurs-
einheiten, worauf es in der
Erziehung ankommt.



Doratheia Strichau/AEEB (Hg.)

Ich bin so frei – wenn Kinder flügge werden

Für Mütter und Väter von Jugendlichen
im Alter von 12 bis 16 Jahren

Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen

2009, 256 S., 69,90 € (D)/113,- SFr

ISBN 978-3-7639-4207-7

Best.-Nr. 6004015

Um Mütter und Väter zu unterstützen, den richtigen Weg für sich im Umgang mit der Tochter/dem Sohn in der Pubertät zu finden, haben Autoren dieses Modul des Elternkurses entwickelt.

Der Ordner für Kursleitende enthält Unterlagen und Anleitungen für die Kursleitung, Infomaterialien für Kursteilnehmende und Kopiervorlagen sowie eine CD-ROM. Die Unterlagen für die Kursteilnehmenden können direkt beim W. Bertelsmann Verlag bezogen werden.



Doratheia Strichau/AEEB (Hg.)

Vertrauen – spielen – lernen

Für Mütter und Väter von Kindern in den
ersten drei Lebensjahren mit CD-ROM

Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen

2009, 282 S., 69,90 € (D)/113,- SFr

ISBN 978-3-7639-4206-0

Best.-Nr. 6004013

Damit Mütter und Väter von Kindern in den ersten drei Lebensjahren erfahren worauf es ankommt, wie wichtige Weichenstellungen von Anfang an gelingen, hat die AEEB diesen Elternkurs entwickelt. Jede Kurseinheit hat einen Umfang von 2,5 Stunden.

Kombipaket Elternkurse

Ich bin so frei + Vertrauen – spielen – lernen

Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen

2009, 538 S., 129,90 € (D)/207,- SFr

ISBN 978-3-7639-4208-4

Best.-Nr. 6004017

Ausführliche Informationen zu dem
Elternkurs „Auf eigenen Beinen stehen“
finden Sie unter

elternkurs.net

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

