

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

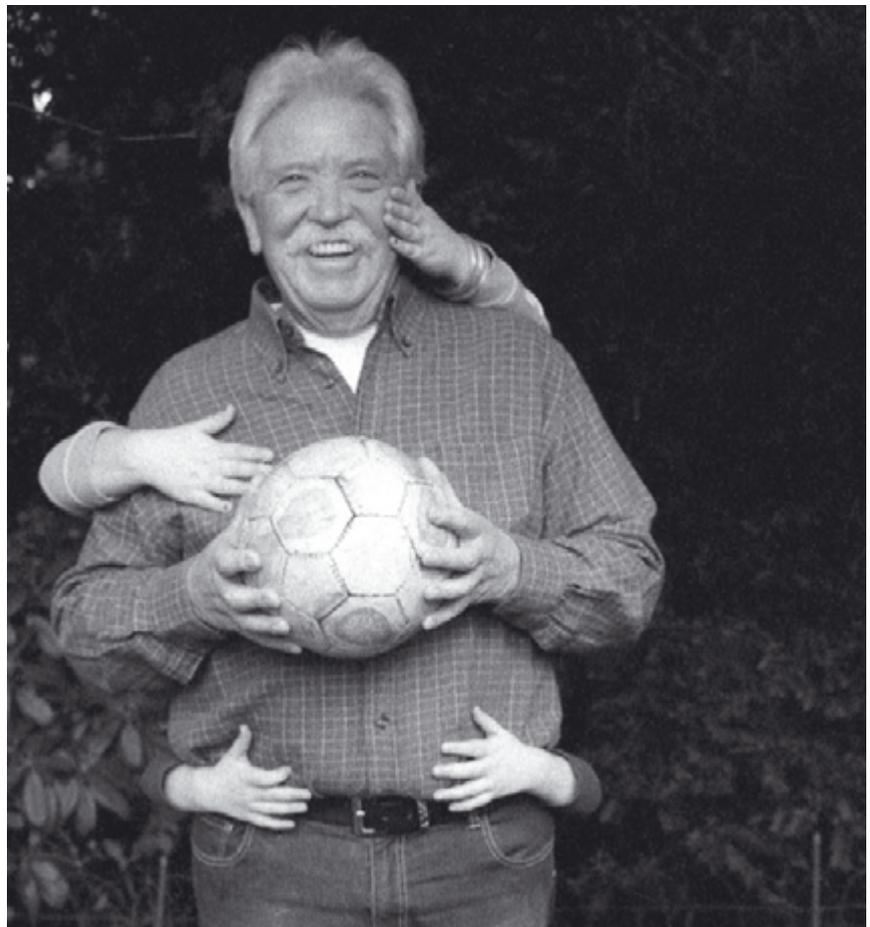
Solche offenen und genealogisch-orientierten Lernarrangements scheinen für Lern- und Bildungsprozesse zwischen Kindern und Älteren besonders fruchtbar zu sein. So sind Kinder es gewohnt, dass Ältere ihnen gegenüber als Vermittler von Wissen und Erfahrung auftreten. Zudem nehmen sie – im Gegensatz zu Jugendlichen – Ältere meist unbefangen als Vertreter der Großeltern-Generation, 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 intergenerationelle Bildungsveranstaltungen zu entwickeln und zu begleiten. Aus unserer Erfahrung können zwei allgemeine Aspekte hervorgehoben werden.

Zum einen benötigen Erwachsenenbildner/-innen in intergenerationellen 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 intergenerationelle 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 intergenerationeller 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 intergenerationellen 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 intergenerationellen 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 intergenerationellen und interkulturellen Projekten Gregarek 2007.

LITERATUR

Antz, E.-M.; Franz, J.; Frieters, N.; Scheunpflug, A. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle 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 intergenerationellen 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 intergenerationeller 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 Intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität. Bonn.

Kessler, E.-M. (2005): Interaktion zwischen älteren Menschen und Jugendlichen – ein psychologisch förderlicher sozialer Kontext für beide Seiten? Eine experimentelle Laborstudie im theoretischen Rahmen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Dissertation. Jacobs University Bremen.

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 intergenerationelle Lernprojekte. Weinheim.

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

Wintergerst, T.: Energiedetektive in Wiesenbach. Eine intergenerationelle 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.