

# Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen

## 1. Einleitung

Altersbildung bzw. die Bildung Älterer gilt innerhalb der Erwachsenenbildung als Lernbereich zur Reaktion auf demographische Wandlungsprozesse und gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen, die sich beispielsweise im Lebenslangen Lernen und Pluralisierungs- sowie Individualisierungstendenzen äußern. Wissen und Erfahrung sind vor diesem Hintergrund als zentrale didaktische Bestandteile in der Bildungsarbeit mit Älteren zu benennen. *Wissen* wird dabei zumeist als zu generierende bzw. zu erweiternde Größe (vgl. Iller/Wienberg 2010, S. 2–7) und *Erfahrung* als zu transferierende bzw. als zu reflektierende Größe gebraucht. Als Ansammlung von zeitlich geprägtem Wissen und erlangten Fähigkeiten findet aber auch der kombinierte Begriff des *Erfahrungswissens* in Praxis und Theorie Gebrauch. Erfahrungswissen wird im praktischen Handeln erworben und angewendet und versteht sich daher als nicht kognitiv-rationaler Bestandteil von Wissen und Handeln (Porschen 2008, S. 72f.). Was aus alternswissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Perspektive jedoch bislang noch nicht explizit hinterfragt wird, ist die Lernhaltigkeit von Generationenbeziehungen und damit deren Relevanz für die Bildungsarbeit. „Quell einer neuen gesellschaftlichen Dynamik“ (Naegele/Schmidt 1998, S. 119) wäre hier v.a. die Generierung von Wissen über Interessen der Generationen sowie die Auseinandersetzung mit daraus emergierenden Berührungspunkten und neuen Beziehungsmöglichkeiten. Eine besonders exponierte Stellung haben die beiden Größen *Wissen* und *Erfahrung* daher in intergenerationalen Lern- und Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Befunde einer Studie zu intergenerationalen Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen (vgl. Worf 2010)<sup>1</sup> zeigt dieser Beitrag, wie sich Wissen und Erfahrung theoretisch in der pädagogischen Alterns- und Generationenforschung sowie empirisch in den bei Worf (ebd.) untersuchten intergenerationalen Lernkulturen widerspiegeln lassen. Dabei werden zwei zentrale didaktische Perspektiven

1 Die im Rahmen einer Dissertation (vgl. Worf 2010) angelegte Triangulationsstudie untersucht intergenerationale Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen. Mittels einer explorativen Programm-analyse (N=73) und Expertinterviews (N=12), wurden intergenerationale Lernkulturen sowohl aus der programmatischen wie auch aus der subjektiven Perspektive der didaktischen Mesoebene triangulativ erschlossen und analysiert. Die Hauptfragestellungen der Studie fokussieren die Rezeption und Interpretation gesellschaftlicher Entwicklungen, Erfordernisse und Bedarfe innerhalb intergenerationaler Lernkulturen sowie deren didaktische Konsequenzen für die Mesoebene.

herausgearbeitet, die für den Umgang mit Wissen und Erfahrung in der intergenerationalen Bildungspraxis bestimmend sind.

## 2. Wissen und Erfahrung im Spiegel von Alters- und Generationenbegriffen

*Erfahrungswissen* – als eine Ansammlung zeitlich geprägten Wissens und praktisch erlangter Wahrnehmungen und Fähigkeiten – besteht nicht nur aus personengebundenen Primärerfahrungen, sondern kann auch über kollektive Deutungsmuster, Rationalisierungen oder mediale Informationen (vgl. Siebert 2006, S. 43) entstehen. Häufig weist Erfahrungswissen eine Alterskonnotation – in beruflichen Kontexten sogar einen Altersbonus – auf, die sich über Begriffe wie Reife, Weisheit oder Expertise äußert. Kade (2007, S. 207) beschreibt Erfahrungswissen in einem engeren Bezug auf das Altern über Alltagswissen, Lebenswissen, Kontextwissen und Berufswissen. Alltagswissen umfasst als ein Teil des Erfahrungswissens alle habitualisierten Formen des praktisch erworbenen, impliziten Wissens, welche Ältere dazu veranlassen, in bestimmten, stärker emotional geleiteten Alltagssituationen sozial angemessen zu entscheiden und zu agieren. Durch häufig wiederholte und implizit erlernte Prozesse erschließt sich das Erfahrungswissen Älterer durch die „Kenntnis von Kontexten, von der Dynamik sozialer Situationen“ (ebd.). Lebenswissen als zweite Form des Erfahrungswissens – und gemeinhin mit „Weisheit“ gleichgestellt –, begreift sich als ein reflexives Erfassen und Beurteilen bestimmter Lebensfragen, welches aufgrund des im Laufe des Lebens gewonnenen Fakten- und Handlungswissens erprobt und reflektiert wird. Das Kontextwissen grenzt sich vom Alltags- und Lebenswissen nicht eindeutig ab. Bestimmend für das Kontextwissen ist sein Einsatz: die Übernahme erfahrungsgemäß erworbener Handlungsweisen in neue, unbekannte Kontextualitäten des eigenen Handelns. Eine vierte Form des Erfahrungswissens konzentriert sich auf professionalisiertes, routiniertes Handlungswissen, das sich durch bewährte und damit zuverlässige Praktiken im beruflichen Alltag ausgebildet und durchgesetzt hat. Das Experten- bzw. Fachwissen kann nicht unabhängig von Erfahrungen entstehen. Erfahrungen ergänzen Fachwissen und ermöglichen so, einen professionellen Handlungsspielraum zu gestalten. Die Bearbeitung komplexer fachspezifischer Verfahren, Situationen und Probleme kann nur anhand des beruflichen Erfahrungswissens ganzheitlich erschlossen werden. Ein charakteristisches Merkmal des Erfahrungslernens steht im Zusammenhang mit der *Reflexivität* des Erfahrenen. So ist die „besondere Qualität des Erfahrungswissens nicht nur von der Vielfalt der Erfahrung, sondern auch von der Erfahrungsverarbeitung abhängig“ (Kade 2007, S. 209)<sup>2</sup>. Aus ihrer alterswissenschaftlichen Interpretation wird deutlich, dass Erfahrungswissen eine

---

2 Reflexivität versteht sich damit im Anschluss an Schäffter (2003, S. 5) als „die Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst bzw. auf einen Prozess gleicher Art (z.B. Lernen des Lernens)“.

Alterskonnotation aufweist und aufgrund seiner biographischen Komponenten (Lebenswissen, Berufswissen, etc.) erst im Prozess des Älterwerdens reflektiert werden kann. Hierin besteht auch die zentrale Bedeutung von Erfahrungswissen in einer modernen, von schnell überholten Wissensbeständen geprägten Gesellschaft (vgl. ebd., S. 206). Unter den wachsenden Modernisierungsbestrebungen und dem „Modernisierungsdruck“ (Steinhoff 2008, S. 135) sowie unter der abnehmenden Bedeutung der traditionellen Rollen Älterer als Überlieferer und Weitergeber von Tradition und Wissen wandeln sich nicht nur die Bilder der Älteren und Jüngeren innerhalb bildungsspezifischer Kontextualitäten unserer Gesellschaft, sondern auch die generationalen Rollen in Lernprozessen. Nunmehr sind es nicht nur die Jüngeren, die von den Älteren zu lernen haben, sondern inzwischen sind auch die Älteren darauf angewiesen, von Jüngeren zu lernen. Der Begriff des Erfahrungswissens ist damit von der bisherigen Engführung innerhalb der Alterskonnotation auf generationale Kontexte auszuweiten und gewinnt darüber eine neue Qualität. Vor diesem Hintergrund interessiert die Frage, wie sich Wissen und Erfahrung theoretisch in den Generationenbegriffen widerspiegeln und welche Begriffe einen erwachsenenpädagogischen, d.h. hier auch altersübergreifenden Zugriff ermöglichen.

In den Bildungswissenschaften finden sich drei deutlich zu unterscheidende Generationenbegriffe (Liebau 1997) wieder (vgl. Tab. 1).

Historisch-soziologischer Generationenbegriff	Genealogischer Generationenbegriff	Pädagogischer Generationenbegriff
Die Generationen wurden durch einen kollektiven historischen bzw. gesellschaftlichen Kontext geprägt	Die Generationen werden über familiäre verwandtschaftliche Verhältnisse bestimmt (z.B. Kinder, Eltern, Großeltern, Urgroßeltern)	Die Generationen werden über ihre aneignenden bzw. vermittelnden Funktionen im Lernprozess bestimmt

Tabelle 1: Überblick über die Generationenbegriffe in der Bildungswissenschaft (eigene Darstellung)

Mit besonderem Blick auf die Bedeutung von Wissen und Erfahrung können folgende Merkmale aus diesen bildungswissenschaftlichen Generationenbegriffen heraus identifiziert werden:

Der *historisch-soziologische Generationenbegriff* fungiert als Ordnungssystem für Lebensprozesse, die in einem kollektiven Raum stattfinden, von einem kollektiven Erlebnis geprägt sind oder sich durch eine kollektive Verarbeitungs- oder Handlungsform auszeichnen. Wissen und Erfahrung werden hier als Kollektiverfahrung vor dem Hintergrund bestimmter zeitgeschichtlicher Zusammenhänge wie bspw. dem Zweiten Weltkrieg oder der Wende verstanden.

Der *genealogische Generationenbegriff* beschreibt das Alltagsverständnis von Generationen in Familie und Verwandtschaft. Wissen und Erfahrungen umfassen in diesem familialen bzw. mikrosoziologischen Kontext die Vermittlung und Weitergabe

von Familienwissen, d.h. dem Wissen über die familialen Wurzeln, sowie die Vermittlung familienbiographischer Hintergründe. Es ist ein Wissen, welches in milieuspezifische Dispositions- und Sinnstrukturen eingebettet ist und sich über familiäre Traditionen und Handlungsmuster äußert.

Der *pädagogische Generationenbegriff* ist vom klassischen pädagogischen Verhältnis determiniert. „Alt“ vermittelt, bringt bei, hilft und erzieht, während „Jung“ die rezeptive Funktion des Aneignens, des gezogen Werdens innehat. Wissen und Erfahrungen sind hier als zu vermittelnde bzw. weiterzugebende Größen auf der Seite der Älteren zu verorten. Dieses traditionelle Verständnis pädagogischer Generationen wird jedoch durch Modernisierungsprozesse und gesellschaftliche Wandlungen (vgl. Mead 1971; Krumrey 1984; Veelken 2005), aber auch durch die Konzepte neuer Lernkulturen (vgl. Kirchhöfer 2005) aufgebrochen. Mit Liebau (vgl. 1997, S. 32) kann dies sogar als eine Umkehrung des pädagogischen Generationenverhältnisses in Bezug auf Wissen und Erfahrung interpretiert werden, da die soziologisch jüngere Generation zur pädagogisch älteren, d.h. zur wissenden bzw. vermittelnden Generation werden kann. Die These des umgekehrten pädagogischen Generationenverhältnisses ist dabei besonders für das Wissen und die Erfahrungen in spezifischen Bereichen wie Mediennutzung, Lebensstil, Technologiebeherrschung sowie für die Beziehung von Bildung und Arbeit relevant (vgl. ebd.).

Für die Erwachsenenbildung sind die bisher genannten Generationenbegriffe – selbst auf der Stufe des pädagogischen Generationenbegriffs – nur begrenzt brauchbar (vgl. Worf 2010, S. 50). Für Schäffer (2003), der als einer der ersten Autoren gründlicher nach dem noch so spärlich theoretisch wie empirisch reflektierten Generationenbegriff in der Erwachsenenbildung gefragt hat, ist „Generation‘ (...) zu konzipieren als milieuspezifisch vermittelte Mesodimension vor dem Hintergrund der Mannheimschen Generationentheorie, d.h. als dynamisches Geflecht von Einheiten, Lagerungen und Zusammenhängen, das seinerseits jedoch mit anderen konjunktiven Erfahrungsräumen in Wechselwirkung steht“ (Schäffer 2003, S. 86). Im Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums wird der Erfahrungsbegriff zu einer zentralen Größe, über die konjunktive Wissensstrukturen, Deutungen und Denkstrukturen rekonstruiert werden können. Entscheidend ist hierbei, dass der Begriff des Erfahrungswissens individuelles Wissen erfasst. Unter Berücksichtigung konjunktiver Erfahrung erlangt Erfahrungswissen eine generationale Dimension. In intergenerationalen Lern- und Bildungsangeboten treffen also verschiedene Wissens- und Deutungsstrukturen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen aufeinander und konstituieren darüber Lern- und Bildungsanlässe. Die erwachsenenpädagogische Inszenierung von Generationenbeziehungen<sup>3</sup> kann als intergenerationales Lernen bezeichnet werden, bei dem über Begegnungen und thematische Zugänge die kritisch-reflexive Auseinandersetzung der

---

3 Der Begriff „Inszenierung“ im Kontext von generationsübergreifenden Lernprozessen innerhalb der Erwachsenenbildung wurde erstmals bei Knopf (2000) verwendet.

beteiligten Generationen lernförderlich gestaltet und pädagogisch bearbeitet wird (vgl. Worf 2010). Dieses Lernen kann sich in *intergenerationalen Lernkulturen* vollziehen. Intergenerationale Lernkulturen verstehen sich dabei als die organisationalen Rahmungen intergenerationalen Lernens, in denen das komplexe Bedingungsgefüge der gesellschaftlichen Herausforderungen, des Bildungssystems, der Weiterbildungsorganisation (vgl. Dollhausen 2008) und deren Interessen in einem intergenerationalen Programm pädagogisch aufgegriffen, umgesetzt und gestaltet wird (vgl. Worf 2010, S. 162).

### 3. Wissen und Erfahrung im Spiegel intergenerationaler Lernkulturen

Gemeinhin wird intergenerationales Lernen mit dem Austausch und der Generierung von Wissen assoziiert. Diese Verbindung wird in den vielfältigen sozial- oder arbeitsmarktpolitischen (z.B. Mehrgenerationenhäuser oder Generationentandems im Betrieb) aber auch in pädagogischen Konzepten (z.B. dem Seniorenstudium) deutlich. Ein Blick in die bildungswissenschaftlichen Theorielinien zum intergenerationalen Lernen (vgl. ebd.) zeigt jedoch, dass die in dieser Studie untersuchten intergenerationalen Lernkulturen nicht nur auf Austausch, Weitergabe oder Gewinnung von Wissen verengt werden sollten. Die Potenziale der generationalen und damit konjunkativen Erfahrungen zum Gegenstand intergenerationalen Lernens zu machen, ist – bildungswissenschaftlich gelesen – eine der Hauptfunktionen intergenerationalen Lernens. Über eine theoretische Betrachtung (vgl. Worf 2010) konnten folgende Funktionsphasen intergenerationalen Lernens aus pädagogischer Perspektive herausgearbeitet werden: Eine erste Funktion befasst sich mit dem Verstehen und dem Reflektieren-Lernen der Erfahrungen anderer Generationen. In einem zweiten Schritt soll darüber eine Reflexion generationaler bzw. kollektiver Vorstellungen ermöglicht werden und diese drittens didaktisch inszeniert und damit von informellen intergenerationalen Lernprozessen abgegrenzt werden. In der vierten Funktionsphase wird die didaktische Inszenierung auf Planungsprozesse bezogen und kann an dieser Stelle in einer *intergenerationalen Lernkultur* betrachtet werden.

Vor diesem pädagogischen Hintergrund wird deutlich, dass programmatische Funktionszuschreibungen intergenerationalen Lernens, wie sie in bildungspolitischen oder ökonomischen Diskursen oft wiederzufinden sind und sich begrifflich in Wissensserhalt bei Älteren, Wissenstransfer v.a. aus beschäftigungspolitischer Perspektive und Erfahrungsaustausch äußern, hier völlig nachrangig erscheinen. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive ist die didaktisch gesteuerte reflexive Funktion intergenerationalen Lernens maßgebend.

Die gefundene Dichotomie spiegelt sich auch im für die programmanalytische Feldexploration intergenerationaler Lernangebote verwendeten Kategoriensystem des

*Voneinander-, Miteinander- und Übereinander-Lernens*<sup>4</sup> wider (vgl. ebd. 2010). Das *Voneinander-Lernen* impliziert einen Lernprozess, bei dem das Expertenwissen auf der Seite einer spezifischen Generation zu verorten ist. Beim *Miteinander-Lernen* liegt das Expertenwissen außerhalb generationenspezifischer Erfahrungsräume und wird bspw. in thematischen Arbeitskreisen gemeinsam be- bzw. erarbeitet. Beim *Übereinander-Lernen* wird das generationenspezifische Wissen – ähnlich wie beim *Voneinander-Lernen* – zum Lerngegenstand gemacht. Jedoch entsteht dieser Austausch in Form von kritischer Reflexion der generationenspezifischen Lebenserfahrungen. D.h. das generationale Erfahrungswissen wird thematisiert und methodisch bspw. über biographisches Schreiben oder Geschichtswerkstätten umgesetzt. Nur in der letztgenannten Kategorie finden sich Ansätze des bildungswissenschaftlich fundierten Konzepts des intergenerationalen Lernens wider. Die empirischen Ergebnisse der Programmanalyse (vgl. ebd.) konnten zeigen, dass gerade diese Form kritisch-reflexiver generationaler Erfahrungsaustausche in den Programmen am wenigsten vorhanden ist. 37 Prozent der untersuchten Angebote konzentrieren sich in ihrer Arbeit auf den Bereich des *Voneinander-Lernens*, und damit auf den Austausch von Wissen und Erfahrungen im pädagogisch generationalen Transfer (d.h. gelehrt wird entweder von Jung zu Alt oder von Alt zu Jung). An zweiter Stelle (29%) stehen in der Untersuchung die Kategorie *Generationen begegnen einander*<sup>5</sup> gefolgt von den Formen des *Miteinander-Lernens* mit 22 Prozent. Angebote des *Übereinander-Lernens* lassen sich nur mit neun Prozent vorfinden (vgl. Worf 2010, S. 238).

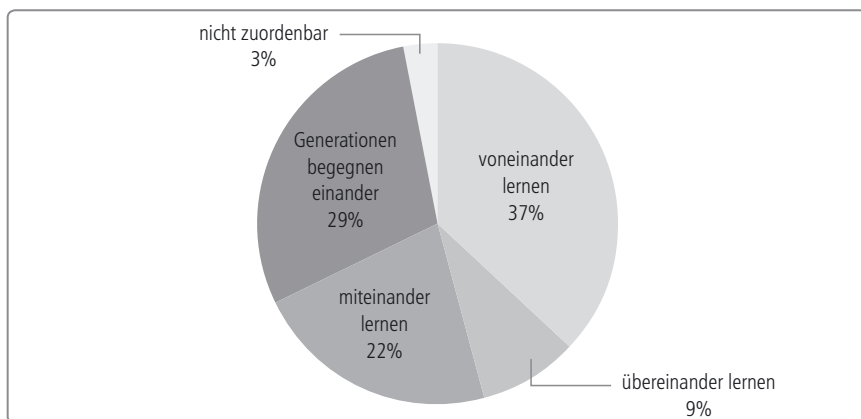


Abbildung 1: Kategoriensystem intergenerationaler Lernangebote (eigene Darstellung)

- 4 Die Zugriffe im Rahmen dieser Kategorisierung im wissenschaftlichen und empirischen Kontext erfolgten bisher u.a. bei folgenden Autor/inn/en: Meese 2005; Kolland 2008; Neidhardt 2008; Steinhoff 2008; Franz u.a. 2009; Antz u.a. 2009; Franz 2010; Neuß/Kranemann, 2010). Darüber hinaus hat sich das *Voneinander-, Miteinander- und Übereinander-Lernen* auch in der Praxis intergenerationaler Bildungsarbeit durchgesetzt (vgl. Marquard/Schabacker-Bock/Stadelhofer 2008).
- 5 Die Kategorie *Generationen begegnen einander* wurde innerhalb der Programmanalyse induktiv entwickelt.

Um konjunktives Erfahrungswissen in einem kritisch-reflexiven Generationendialog lernend zu bearbeiten, müssen intergenerationale Angebote zum einen über die Form einer intergenerationalen Begegnung hinausgehen und zum anderen professionell begleitet bzw. projektartig thematisch gebunden sein. Die Begegnung sowie die Wahrung pädagogischer Generationenverhältnisse in der Lernform des *Voneinander-Lernens* sind nicht ausreichend, um kritisch-reflexive Lernprozesse zu ermöglichen. Dennoch bilden diese beiden Formen die Hauptzugänge zur intergenerationalen Bildungsarbeit (s.o.). Dieser Befund macht den Fokus intergenerationaler Arbeit im Allgemeinen deutlich. Es erfolgt hier eine primäre Orientierung und Förderung intergenerationaler und häufig auch sozial orientierter Begegnungsmöglichkeiten.

Wie die empirischen Ergebnisse aus den Experteninterviews (vgl. Worf 2010) weiterhin zeigen konnten, ist der programmatische Ansatz intergenerationalen Lernens in der Praxis handlungsleitend. Wissenserhalt und die Weitergabe von Wissen gelten hier als zentrale Gestaltungselemente intergenerationaler Lern- und Bildungsangebote bzw. Lernkulturen. Wissen gilt aus Sicht der Expert/inn/en als ein ganzheitliches Konstrukt, dessen Aneignung durch Erfahrung mit allen Sinnen begünstigt werden kann. Die handlungsorientierte Weitergabe bzw. Vermittlung von Erfahrungswissen kann besonders – so die Annahme der Expert/inn/en (vgl. ebd., S. 270) – durch Ältere gewährleistet werden. An dieser Stelle wird zudem deutlich, dass das Teilen von Erfahrung nach außen hin zwar einen hohen Stellenwert zugeordnet bekommt, der hauptsächlich Wissenstransfer bei vielen Programmen jedoch in Richtung der jüngeren Generation stattfindet. Erfahrungswissen wird dabei auf der Seite der Älteren verortet und als pädagogischer Bonus betrachtet, der pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Der Transfer von Wissen und Erfahrungen bzw. Erfahrungswissen zwischen den Generationen sowie die Sichtbarmachung von Unterschieden innerhalb der Wissensarten gelten damit als zentrale Deutungsmuster in Bezug auf intergenerationales Lernen. Interessant ist weiterhin, dass aus den Wissenszuschreibungen der Programmplanenden auf die zu adressierenden Zielgruppen eine am pädagogischen Generationenverhältnis orientierte Deutung entsteht, welche als Wissens- und Erfahrungsaustauschverhältnis reinterpretiert werden kann. Der tatsächliche Nutzen intergenerationaler Bildung bestimmt sich also über diesen Wissensaustausch zwischen Alt und Jung. Themenbezogene, d.h. auf Wissenstransfer basierende Lern- und Bildungsangebote, haben sich vor diesem Hintergrund auch in der Programmanalyse herauskristallisieren können (vgl. ebd., S. 229).

#### 4. Fazit

Für die untersuchten intergenerationalen Lernkulturen konnten zwei unterschiedliche erwachsenenpädagogische Perspektiven auf die didaktische Gestaltung intergenerationalen Lernens ausgemacht werden. So sind aus der *bildungswissenschaftlichen Perspektive* kritisch-reflexive intergenerationale Lernarrangements interessant und aus der *programmatischen Perspektive* wissensvermittelnde Lernarrangements. Wie die

empirischen Ergebnisse aufzeigen konnten, schlagen sich die am pädagogischen und genealogischen Generationenbegriff orientierten Wissensstrukturen in der Praxis intergenerationaler Lernkulturen (d.h. in den subjektiven Deutungen der Expert/inn/en und in den von ihnen gestalteten Programmen) nieder. Der sich darin widerspiegelnde mangelnde Professionalisierungsgrad sowie die Theorie-Praxis-Dichotomie intergenerationaler Lernkulturen ist vor dem Hintergrund der Befunde eine Herausforderung, mit der sich intergenerationale Erwachsenenbildung auseinandersetzen muss. Gerade weil intergenerationale Programme, v.a. auch im Hinblick auf die Durchführung und die Gestaltung, noch keinen hohen Professionalisierungsgrad aufweisen und denkbare Professionalisierungsoptionen gegenwärtig erst etabliert werden (vgl. Franz u.a. 2009; Antz u.a. 2009), ist die Einbindung von professionellem pädagogischen Personal für intergenerationale Bildungsarbeit unabdingbar. Der in der Praxis übliche Wissenstransfer in intergenerationalen Lernkulturen sollte stärker in einen kritisch-reflexiven Generationendialog münden, der erwachsenendidaktisch professionell inszeniert und gestaltet werden kann. Wissen sollte vor diesem Hintergrund als weiter gefasster Begriff reflektierter konjunktiver Erfahrung in einem generationalen Kontext verstanden werden. Kade ist dahingehend zuzustimmen, dass intergenerationales Lernen als „Lernen in der Zeitdimension“ (1999, S. 62; vgl. auch: Titze 2000, S. 131f.) betrachtet werden kann. D.h., dass die ungleichzeitigen Erfahrungs- und Wissensbestände, die im intergenerationalen Lernprozess vergleichzeitig vermittelt werden können und bei denen „es weniger um den eher unproblematischen Wissenstransfer und die Akkumulation von neuem Wissen als vielmehr um einen veränderten Umgang mit Werten, die an der Akzeptanz des neuen Wissens hindern“ (ebd.) geht, in intergenerationalen Lernarrangements betont und inszeniert werden sollten.

## Literatur

- Antz, E.M. u.a. (2009): Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit. Bielefeld
- Dollhausen, K. (2008) : Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld
- Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen: Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Franz, J. u.a. (2009) : Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld
- Iller, C./Wienberg, J. (2010): Zielgruppen in der Erwachsenenbildung: Objekte der Begierde? In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 2, S. 1–10. URL: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=3754> (Stand: 16.05.2011)
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) (2007): Demografischer Wandel: Gehen Deutschland die Arbeitskräfte aus? Diskussion: 5. URL: [www.romanherzoginstitut.de/uploads/tx\\_mspublication/demografischer\\_wandel.pdf](http://www.romanherzoginstitut.de/uploads/tx_mspublication/demografischer_wandel.pdf) (Stand: 16.05.2011)
- Kade, S. (1999): Generationenbildung. Das Miteinander lernen: Zwölf Thesen. In: Walther, W. (Hg.): Erstes, zweites, drittes Lebensalter. Perspektiven der Generationenarbeit. Dokumentation einer Tagung, Bd. 3. Bamberg, S. 62–66
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung: Eine Einführung. Bielefeld
- Kirchhöfer, D. (2005): Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung. Frankfurt a.M.



- Knopf, D. (2000): Die Inszenierung „gelungener“ außerfamiliärer Generationenbeziehungen – Tendenzen und Beispiele intergenerationaler Projekte. In: Tippelskirch, D.C.v./Berger, P.L./Spielmann, J. (Hg.): *Solidarität zwischen den Generationen. Familie im Wandel der Gesellschaft*. Stuttgart, S. 143–173
- Kolland, F. (2008): Was ist intergenerationales Lernen im Hochschulkontext? In: Waxenegger, A. (Hg.): *Das ADD Life Europäische Tool-Kit für die Entwicklung intergenerationalen Lernens in Universitäts- und Hochschulwesen (Adding Quality to Life Through Inter-generational Learning Via Universities)*. Graz, S. 2
- Krumrey, H.V. (Hg.) (1984): *Entwicklungsstrukturen von Verhaltensstandards*. Frankfurt a.M.
- Liebau, E. (1997): Generation – ein aktuelles Problem? In: Liebau, E. (Hg.): *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft*. Weinheim, S. 15–37
- Marquard, M./Schabacker-Bock, M./Stadelhofer, C. (2008): *Alt und Jung im Lernaustausch: Eine Arbeitshilfe für intergenerationaler Lernprojekte*. Weinheim
- Mead, M. (1971): *Der Konflikt der Generationen: Jugend ohne Vorbild*. Olten/Freiburg
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 2, S. 37–39. URL: [www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf) (Stand: 16.05.2010)
- Naegele, G./Schmidt, W. (1998): Anmerkungen zur Zukunft der Generationenbeziehungen. In: Veelken, L./Gösken, E./Pfaff, M. (Hg.): *Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen*. Hannover, S. 89–122
- Neidhardt, H. (2008): Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen ... Altersintegrative Erwachsenenbildung. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf> (Stand: 15.10.2009)
- Neuß, I./Kranemann, G. (2010): Vom Neben- zum Miteinander: Intergenerationelle Bildung in der Familienbildung. In: *EB-Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, H. 1, S. 48–50
- Porschen, S. (2008): *Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. Wiesbaden
- Schäffer, B. (2003): *Generationen – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen
- Schäffer, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler, S. 48–62. URL: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffer/downloads/reflexionsfunktion> (Stand: 16.05.2011)
- Siebert, H. (2006): Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hg.): *Vom Lernen zum Lehren*. Bielefeld, S. 43–58
- Steinhoff, B. (2008): Intergenerationelles Lernen. Zur Entwicklung einer altersintegrativen Lernkultur. In: Buchen, S./Maier, M.S. (Hg.): *Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demographischen Wandel*. Wiesbaden, S. 131–146
- Titze, H. (2000): Wie lernen die Generationen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 1, S. 131–144
- Veelken, L. (2005): Lehren, Lernen, Wohlfühlen: Geragogik der Lebenskunst. In: Veelken, L./Gregarek, S./de Vries, B. (Hg.): *Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lehren*. Oberhausen, S. 9–30
- Worf, M. (2010): *Treffen der Generationen – Eine Reflexion erwachsenendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen*. Unveröffentlichte Dissertation. Technische Universität Chemnitz