

Julia Franz

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

INTERGENERATIONELLES LERNEN ERMÖGLICHEN

Orientierungen zum Lernen der Generationen
in der Erwachsenenbildung



Julia Franz

EB 
 LBL

INTERGENERATIONELLES LERNEN ERMÖGLICHEN

Orientierungen zum Lernen der Generationen
in der Erwachsenenbildung



Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 1

Rainer Brödel (Hg.)

Weiterbildung als Netzwerk des Lernens

Differenzierung der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001429

ISBN 978-3-7639-3100-2

Band 3

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hg.)

Die Bildung des Erwachsenen

Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge

Bielefeld 2003, Best.-Nr. 6001431

ISBN 978-3-7639-3102-6

Band 4

Rainer Brödel/Julia Kreimeyer(Hg.)

Lebensbegleitendes Lernen als

Kompetenzentwicklung

Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001432

ISBN 978-3-7639-3103-3

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation

im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620

ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung – Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a

ISBN 978-3-7639-3331-0

Forschung und Praxis:

Band 8

Tatjana R. Frey

Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001622

ISBN 978-3-7639-3333-4

Band 10

Silke Schreiber-Barsch

Learning Communities als Infrastruktur

Lebenslangen Lernens

Vergleichende Fallstudien

europäischer Praxis

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001624

ISBN 978-3-7639-3332-7

Band 11

Anke Grotlüschen/Peter Beier (Hg.)

Zukunft Lebenslangen Lernens

Strategisches Bildungsmonitoring

am Beispiel Bremens

Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001626

ISBN 978-3-7639-3334-1

Band 12

Julia Schütz

Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie

Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001627

ISBN 978-3-7639-3335-8

Band 13

Roland Holten/Dieter Nittel (Hg.)

E-Learning in Hochschule und Weiterbildung

Einsatzchancen und Erfahrungen

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001628

ISBN 978-3-7639-3342-6

Band 14

Julia Franz

Intergenerationelles Lernen ermöglichen

Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001629

ISBN 978-3-7639-3344-0

Julia Franz

**INTERGENERATIONELLES
LERNEN ERMÖGLICHEN**

Orientierungen zum Lernen der Generationen
in der Erwachsenenbildung

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Das zugrunde liegende Vorhaben wurden im Rahmen des KBE-Projekts „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ unter dem Förderzeichen W130100 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Als Praxisband 1 der Dokumentation des Vorhabens ist erschienen: Julia Franz, Norbert Frieters, Annette Scheunpflug, Markus Tolksdorf, Eva-Maria Antz (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung (EB-Buch 28), Bielefeld, ISBN 978-3-7639-3882-7.

Als Praxisband 2 der Dokumentation des Vorhabens ist erschienen: Eva-Maria Antz, Julia Franz, Norbert Frieters, Annette Scheunpflug (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit (EB-spezial 11), Bielefeld, ISBN 978-3-7639-3883-4.

Die vorliegende Publikation wurde von der Philosophischen Fakultät und dem Fachbereich Theologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Sommersemester 2009 auf Antrag von Prof. Dr. Annette Scheunpflug und Prof. Dr. Eckart Liebau als Dissertation unter dem Titel: „Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern“ angenommen.

Die Verantwortung für den Inhalt der Publikation liegt bei der Autorin.

Lektorat: Elke Rothe, Bonn, elke.rothe@agentur-satzzeichen.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-3344-0 (Print)

Best.-Nr. 6001629

ISBN 978-3-7639-3345-7 (E-Book)

Best.-Nr. 6001629w

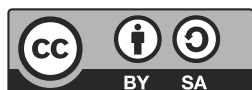
DOI: 10.3278/6001629w

© 2010, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Inhalt

	Vorwort	9
1	Einleitung	13
1.1	Problemdarstellung	13
1.2	Forschungsstand	15
1.3	Forschungsfrage	20
1.4	Methodischer Zugang	20
1.5	Aufbau der Arbeit	21
2	Thematischer Kontext	23
2.1	Zum Begriff der Generationen	24
2.1.1	<i>Generationenbegriffe</i>	24
2.1.2	<i>Generationenverhältnisse und Generationenbeziehungen</i>	26
2.1.3	<i>Generationenbegriffe, -verhältnisse und -beziehungen: Implikationen für intergenerationelles Lernen</i>	27
2.2	Intergenerationelles Lernen: Theoretische und konzeptionelle Zugänge	28
2.2.1	<i>Theoretische Perspektiven auf intergenerationelles Lernen</i>	28
2.2.2	<i>Praxis-Konzepte intergenerationellen Lernens</i>	31
2.3	Implizites und explizites intergenerationelles Lernen	35
2.4	Zusammenfassung: Das Explizieren des Impliziten als Herausforderung für die Erwachsenenbildung	37
3	Exkurs: Das Problem der Generationen und konjunktive Erfahrungsräume	39
3.1	Zum Problem der Generationen	39
3.1.1	<i>Die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen: Mannheims theoretische Verortung</i>	40
3.1.2	<i>Zur Konstitution der Generationenfolge</i>	42
3.1.3	<i>Generationen: Lagerung, Zusammenhang, Einheit</i>	43
3.1.4	<i>Zur Entstehung von Generationseinheiten</i>	45
3.1.5	<i>Entelechien und gesellschaftlicher Wandel</i>	46
3.2	Konjunktive Erfahrungsräume	48
3.3	Zusammenfassung	50
3.4	Zur Aktualität des Mannheimschen Modells	51
4	Methodischer Zugang	55
4.1	Datengrundlage	55
4.1.1	<i>Erhebung von Gruppendiskussionen: Zur Zusammenstellung des Samples</i>	55

4.1.2	<i>Arrondierende Daten: Erhebung und Auswertung</i>	58
4.2	Verortung der Untersuchung in der qualitativen Forschung	59
4.3	Verortung der Untersuchung in der rekonstruktiven Sozialforschung	61
4.4	Erhebungsverfahren: Gruppendiskussion	63
4.5	Interpretationsverfahren: Dokumentarische Methode	65
4.5.1	<i>Methodologische Grundlagen</i>	65
4.5.2	<i>Auswertung nach der dokumentarischen Methode</i>	67
4.5.3	<i>Typenbildung der dokumentarischen Methode</i>	72
5	Die Ergebnisse der Studie	75
5.1	Kurzporträts der Gruppen im Sample	75
5.1.1	<i>Erwachsenenbildner/-innen</i>	76
5.1.2	<i>Die intergenerationell gemischten Teilnehmergruppen</i>	79
5.1.3	<i>Die intergenerationellen Lebensgemeinschaften</i>	82
5.2	Die Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen	83
5.2.1	<i>Die Gruppe Türkis</i>	85
5.2.2	<i>Die Gruppe Fuchsia</i>	101
5.2.3	<i>Die Gruppe Khaki</i>	117
5.2.4	<i>Die Gruppe Oliv</i>	133
5.3	Typenbildung	154
6	Diskussion der Ergebnisse	159
6.1	Intergenerationelles Lernen	161
6.1.1	<i>Intergenerationalität aus der Perspektive von Kindern</i>	162
6.1.2	<i>Intergenerationalität aus der Perspektive von Jugendlichen</i>	164
6.1.3	<i>Intergenerationalität aus der Perspektive von Älteren</i>	166
6.1.4	<i>Intergenerationelles Lernen: Zwischen Genealogie und Differenz</i>	168
6.2	Intergenerationelles Lehren	170
6.2.1	<i>Extensionale Lernarrangements als Familienersatz</i>	170
6.2.2	<i>Intentionale Lernarrangements als thematische Erfahrungsräume</i>	171
6.2.3	<i>Intentionale Lernarrangements als Konfrontation mit Fremdheit</i>	173
6.2.4	<i>Intergenerationelles Lehren: Zum Umgang mit Heterogenität</i>	173
6.3	Intergenerationelles Lernen und Lehren organisieren: Zur Professionalisierung von Erwachsenenbildner/-innen	178
6.3.1	<i>Zur Ausdifferenzierung intergenerationeller Lernformen</i>	178
6.3.2	<i>Fortbildungen zum intergenerationellen Lehren und Lernen</i>	179
7	Ausblick	183
7.1	Anregungen für die Praxis	183
7.1.1	<i>Anregungen für die Bildungspraxis der Erwachsenenbildung</i>	183
7.1.2	<i>Anregungen für die Fortbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern</i>	185

7.1.3	<i>Anregungen für die Entwicklung intergenerationaler Bildungsangebote in Einrichtungen der Erwachsenenbildung</i>	186
7.2	<i>Anregungen für die Forschung</i>	189
7.2.1	<i>Intergenerationelles Lernen für bildungsferne Teilnehmende</i>	189
7.2.2	<i>Professionalisierung für intergenerationales Lernen</i>	190
7.2.3	<i>Heterogenität in der Erwachsenenbildung</i>	191
8	Literatur	193
	Autorin	208

Vorwort

Das pädagogisch angeleitete, von Erziehern und Bildungsarbeitern betreute und reziprok gestaltete außerschulische Lernen zwischen Jung und Alt ist historisch betrachtet ein sehr junges Phänomen. Der Versuch, über intergenerationelle Programme alte und junge Menschen zusammenzubringen und durch das Mittel der „Begegnung“ das Verständnis zwischen beiden Gruppen zu fördern oder gar gemeinsame Aktivitäten anzustiften, hat sich erst in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts in einem etwas breiteren Rahmen entwickelt. Heute wird im Bereich der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung sowie weiteren Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft viel darüber geredet, aber nur wenige können sich eine konkrete Vorstellung davon machen, was unter dem Etikett „intergenerationelles Lernen“ eigentlich konkret geschieht.

Der in diesem Buch präsentierte Ansatz reagiert auf das neue gesellschaftliche Problem einer aus der Balance geratenen Ordnung der Generationen. Selbst in modernen Gesellschaften war es lange Zeit üblich, dass die überwiegende Zahl der Menschen in Drei-Generationen-Familien aufwuchs und lebte; und die sozialen Gemeinschaften wiesen in den Bereichen Familie, Arbeitsleben, Politik und Medien „gesunde“ altersspezifische Mischungen auf. Der demographische Wandel und andere säkulare Tendenzen in der zweiten Moderne (Individualisierung, Singularisierung, Auflösung gewohnter Familienstrukturen) haben das wie das Artefakt einer zweiten Natur erscheinende organische Nebeneinander der Generationen obsolet gemacht. Heute stehen wir einer Problemkonstellation gegenüber, die im öffentlichen Diskurs unter den Stich- und Reizwörtern „Fremdheit zwischen den Lebensaltern“, „Konkurrenz zwischen den Generationen“ diskutiert wird. Der Feuilletonchef einer großen deutschen Tageszeitung scheut sich nicht, diesbezüglich Metaphern aus der Kriegsführung zu benutzen. Das intergenerationelle Lernen reagiert auf diesen Problemkomplex, ohne ihn wirklich nennenswert beeinflussen zu können. Dennoch ist der auf wechselseitiges Lernen abzielende Ansatz wichtig, weil er im exemplarischen Sinne und zumindest auf symbolischer Ebene der Gesellschaft eine Alternative gegenüber der heute vorherrschenden starren und kommunikationsfeindlichen Generationsordnung aufzeigt, ja vielleicht sogar Wege des konstruktiven Umgangs zwischen Kindern, Jugendlichen und älteren Erwachsenen beschreibt. Im Medium des intergenerationellen Lernens erkennen die Menschen, dass gut funktionierende Beziehungen des Erfahrungs- und Informationsaustauschs zwischen Alt und Jung nicht nur gleich

wichtig für beide Altersgruppen sind, sondern auch eine Relevanz für die Gesellschaft im Allgemeinen besitzen. Die diesbezüglichen Programme regen einen generationsübergreifenden Aufbau von sozialen Beziehungen an, fördern das kommunikative und kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft und tragen zum Aufbau positiver sozialer Unterstützungssysteme bei. Indem das intergenerationelle Lernen den Erfahrungsaustausch von Jung und Alt fördert und die Barrieren zwischen den Generationen abbaut, trägt es zur Kompensation der gesellschaftlich induzierten Distanz zwischen den Altersgruppen bei.

Die hier vorlegte Studie muss in einem ganz spezifischen Sinne in den soeben ange deuteten Diskurs eingeordnet werden. So ist die Arbeit von Julia Franz keine genuin pädagogische, sondern eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung. Sie verhält sich nicht affirmativ gegenüber gut gemeinten Ansätzen; vielmehr nimmt sie eine Metaperspektive der Beobachtung ein, d. h. sie schaut gleichsam den Praktikern bei ihrer tagtäglichen Arbeit zu und steigert damit die Reflexivität. Die Verfasserin analysiert mit qualitativen und quantitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung (Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung und Fragebogenerhebung) die Haltungen und das Wissen von pädagogischen Praktikern, die im Feld des intergenerationellen Lernens tätig sind. Geschickt nutzt sie dabei die Idee des kontrastiven Vergleichs zur eigenen Erkenntnisgenerierung. Sie will die Frage beantworten, wie Protagonisten der Weiterbildung mit den Herausforderungen des intergenerationellen Lernens umgehen, wie sie diese interpretieren und diesen Ansatz in ihren Einrichtungen konkret umsetzen. Dabei werden fundamentale Aspekte beleuchtet, wie etwa der Begriff der Generation und der des „konjunktiven Erfahrungsraums“. Der Ertrag der Studie besteht darin, dass eine instruktive Typologie entwickelt wird, die das Spektrum der Haltungen von Seiten der Praxis erschöpfend abdeckt. Bemerkenswert ist der Umstand, dass die Erwachsenenbildner mit einem professionellen Hintergrund ganz andere Deutungen und profundere Wissensformen an den Tag legen als die eher laienhaft orientierten Praktiker. Aufgrund des Einsatzes qualitativer Verfahren kann die Verfasserin interessante Ergebnisse im Hinblick auf die Reaktionen von Kindern, Jugendlichen und älteren Menschen auf die jeweiligen Angebote herausarbeiten. Eine interessante Pointe gewinnt die Untersuchung dadurch, dass sie auch Hinweise auf das intergenerationelle *Lehren* enthält. So stellt sich im Zuge der Beschäftigung mit dem Datenmaterial heraus, dass die von Franz erhobenen drei Praktikertypen ganz unterschiedliche Vermittlungsstile an den Tag legen. Während etwa die eine Gruppe „extensive Lernarrangements als Familienersatz“ bevorzugt, legt eine andere ihre Präferenz auf intentionale Lernarrangements, die eine Konfrontation mit Fremdheit einschließen. Aus der vorliegenden Veröffentlichung lernen wir: Nicht jeder Lernprozess, an dem Alt und Jung beteiligt sind, ist notwendigerweise ein Akt des intergenerationellen Lernens – schon allein deshalb wäre dem pädagogisch flankierten intergenerationellen Lernen ein Expansionsschub zu wünschen.

Frankfurt am Main, im Oktober 2009

Prof. Dr. Dieter Nittel

Vorwort

Die hier vorgelegte Publikation ist eine leicht überarbeitete Fassung meiner im Juli 2009 von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg angenommenen Dissertation. Die Studie entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die Entwicklung und Durchführung eines entsprechenden Fortbildungsprojektes wurden von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung durchgeführt (KBE). Aus dieser erwachsenenpädagogischen Maßnahme konnte ich die Daten für meine empirische Untersuchung ziehen. Für die finanzielle Förderung danke ich dem Bundesministerium sehr herzlich.

Jede wissenschaftliche Studie ist auf die konstruktive Unterstützung zahlreicher Menschen angewiesen. Ich wurde in dieser Phase von einer Reihe von Personen auf wunderbare Weise unterstützt und gefördert:

Diese Arbeit wäre ohne die Bereitschaft der fortgebildeten Erwachsenenbildner/-innen, Einblick in ihre Arbeit zu geben, nicht möglich gewesen. Die gute Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle der KBE, besonders mit Markus Tolksdorf sowie Dieter Enß, war eine große Hilfe. Ich konnte mit der Projektleitung, Dr. Norbert Frieters, und der pädagogischen Leitung des Projekts, Eva-Maria Antz, immer wieder Aspekte intergenerationellen Lernens anregend und bereichernd reflektieren. Zudem wurde ich von den Teilnehmenden intergenerationeller Projekte, einer Mehrgenerationenfamilie und einer intergenerationellen Wohngruppe, durch die Bereitschaft zu einer Gruppendiskussion unterstützt.

Die Konzeption dieser Arbeit entstand in Zusammenarbeit mit meiner Doktormutter Prof. Dr. Annette Scheunpflug. Sie hat mich mit zahlreichen Ratschlägen und Anregungen in meinem Forschungsprozess begleitet, hatte stets ein offenes Ohr für meine Fragen und hat meine persönliche wissenschaftliche Weiterentwicklung angeregt und gefördert. Zudem wurde meine Arbeit darüber hinaus durch die konstruktiven und wertvollen Anregungen meines Zweitgutachters Prof. Dr. Eckart Liebau fundiert.

In den unterschiedlichen Stadien meiner Arbeit haben mich zahlreiche Menschen begleitet. So haben mich die Kolleginnen und Kollegen des „Rieneck-Kolloquiums“ und der Interpretationsgruppe des Lehrstuhls immer wieder konstruktiv angeregt. In diesem Kreis habe ich viele interessante Diskussionen mit Dr. Claudia Bergmüller,

Susanne Krogull, Sigrid Zeitler, Anke Holl, Dr. Nikolaus Schröck, Dr. Anke Lang, Ingrid Kaiser und PD Dr. Ulrike Stadler-Altmann geführt. Durch viele aufmunternde Worte und unermüdliche Korrekturarbeiten wurde ich von Petra Hiltl, Klaus Bug, Silke Haag und Irena Husakova unterstützt. Bei der Durchführung und den Transkriptionen der Gruppendiskussionen haben mir Eva Siebert, Melanie Rosenbusch, Anna Praetorius und Eva Geißendörfer geholfen.

Das Lektorat für die Veröffentlichung meiner Arbeit hat Elke Rothe (Satzzeichen – Agentur für Text, Bild und Gestaltung) auf hervorragende Art und Weise übernommen.

Zu guter Letzt haben mein Partner, meine Familie und meine Freunde mich immer wieder motiviert und mich zu den richtigen Zeitpunkten daran erinnert, dass es ein Leben neben der Dissertation gibt.

Ihnen allen möchte ich ganz herzlich danken!

Nürnberg, im September 2009

Julia Franz

1 Einleitung¹

Wie können intergenerationelle Lernprozesse in der Erwachsenenbildung ermöglicht werden? Das ist das Thema dieser empirischen Untersuchung. Einführend wird zunächst begründet, warum intergenerationelles Lernen für die Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnt und welche Herausforderungen sich daraus für Erwachsenenbildner/-innen ergeben. Daraus ergibt sich die präzise Forschungsfrage. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zum Lernen der Generationen dargestellt und das methodische Vorgehen beschrieben, bevor der Aufbau der Untersuchung skizziert wird.

1.1 Problemdarstellung

Die Weltbevölkerung wird insgesamt immer älter (vgl. UN 2006; Lloyd-Sherlock 2004); in den Industriestaaten vollzieht sich dieser Prozess jedoch weitaus schneller als in den weniger entwickelten Ländern: So prognostiziert das Statistische Bundesamt für Deutschland, dass aufgrund des Geburtenrückgangs und der steigenden Lebenserwartung 2030 nur noch 16 Prozent der Bevölkerung unter 20 Jahren sein werden, während etwa 29 Prozent über 65 Jahre alt sein werden (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2007). Mit dieser sich wandelnden Bevölkerungsstruktur gehen Veränderungen in der Generationenfolge einher. So kommen auf der einen Seite die „neuen jungen Alten“ (Aner et al. 2007) in den Blick, die gesellschaftlich gefordert werden, ihre Potenziale zu nutzen und ihre Ressourcen der Gesellschaft zugänglich zu machen (vgl. BMFSFJ 2005; Hauff/Bachmann 2006). Auf der anderen Seite sieht sich die kommende jüngere Generation mit einer Majorität der älteren konfrontiert und muss ihren Platz in der Gesellschaft finden und behaupten (vgl. Hoffmann et al. 2008).

Vor diesem Hintergrund stellen demografische Veränderungen auch das Bildungssystem vor zentrale Herausforderungen. Ansätze intergenerationellen Lernens werden bedeutsam, da mit ihnen eine bildungstheoretisch fundierte Antwort auf demografische Wandlungsprozesse gegeben werden kann.

¹ Ein ähnlicher Argumentationsbogen der Einleitung wurde in Franz/Scheunpflug (2009) und Franz et al. (2009) verwendet.

Intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung wird im Kontext des demografischen Wandels relevant, da sich nicht nur die Bevölkerungsstrukturen, sondern auch die Teilnehmerstrukturen in der Erwachsenenbildung verändern. Der demografische Wandel stellt also die Gesellschaft und das Bildungswesen vor zentrale Herausforderungen, da die Gesellschaft lernen muss, mit sich verändernden Altersstrukturen umzugehen. Dazu gehören in der Erwachsenenbildung beispielsweise die Auseinandersetzung mit Altersbildern (vgl. z. B. Schäffer 2009) oder mit Fragen nach den jeweiligen gesellschaftlichen Rollen der einzelnen Generationen (vgl. Aner et al. 2007; Amann/Kolland 2008). Zudem verändern sich im Hinblick auf Lebenslanges Lernen die Vorstellungen von Lernprozessen. So bedeutete Lernen noch vor etwa 50 Jahren etwas anderes als heute. Lernen wurde damals hauptsächlich von der jüngeren Generation erwartet. Diese lernte in Schulen, um sich auf etwas Späteres vorzubereiten. Im Kontext der Orientierung an lebenslangen Lernprozessen reicht das in der Schulzeit erworbene Wissen heute nicht mehr aus, vielmehr betrifft Lernen heute alle Generationen. Diese unterschiedlichen, historisch bedingten Lernvorstellungen und Lernkulturen treffen derzeit in intergenerationellen Veranstaltungen aufeinander und sollten durch Erwachsenenbildner/-innen sensibel begleitet werden. Schließlich gehen mit dem demografischen Wandel der Gesellschaft auch Veränderungen von Familienstrukturen einher. So werden Drei-Generationen-Familien durch die verlängerte Lebenserwartung zur Normalität (vgl. Liebau 1996), gleichzeitig organisieren sich Familien infolge von Arbeitsmigration zunehmend multilokal (vgl. Bertram 2000; Lauterbach 2004). Deshalb muss sich nicht grundsätzlich der Kontakt zwischen den Generationen verringern, gleichwohl wird dadurch das beiläufige Lernen der Generationen im alltäglichen Miteinander weniger selbstverständlich (vgl. Klerqc 1997). Zum einen kann in der Familienbildung auf diese Entwicklung reagiert werden, indem dort durch Großeltern-Enkel-Veranstaltungen mitgängige Lernprozesse in institutionalisierten Arrangements ermöglicht werden. Zum anderen kann aber auch mit einer Explizierung des impliziten intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung reagiert werden, indem intentionale Lernangebote für altersheterogene Gruppen konzipiert werden.

Intergenerationelles Lernen ist also aus mehreren Perspektiven relevant für die Erwachsenenbildung. So wurden in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildung zunächst Konzepte für die Bildung Älterer forciert (vgl. KBE 2002; de Groote/Nebauer 2008; Stadelhofer 1996; Asbrand et al. 2006). In jüngster Zeit, nicht zuletzt angestoßen durch die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung (vgl. BMBF 2008, S. 12), werden Konzepte intergenerationellen Lernens für die Bildungsarbeit in Schulen (Marquard et al. 2008; Jacobs 2006) und der Erwachsenenbildung entwickelt (vgl. Franz et al. 2009; Neidhard 2008; Stadelhofer 1998).

Die besondere Herausforderung liegt für die in der Erwachsenenbildung Tätigen nun darin, intergenerationelle Lernprozesse zwischen den Generationen professionell anzuleiten und zu ermöglichen. Dies ist mitunter ein schweres Unterfangen, da intergenerationelles Lernen häufig mit der Vorstellung verknüpft ist, dass Großeltern und Enkelkinder voneinander lernen können (vgl. dazu kritisch Knopf 2000). Dies ist al-

lerdings nur ein kleiner Teilbereich der Möglichkeiten intergenerationellen Lernens, die vor allem im Bereich der Familienbildung ihren Platz haben. Für die Ermöglichung intergenerationeller Lernprozesse jenseits dieser familiären Strukturen liegen bislang nur vereinzelt Konzepte vor. Das Problem für Erwachsenenbildner/-innen besteht hier darin, dass diese kaum auf Hilfestellungen zurückgreifen können, wenn sie intergenerationelle Veranstaltungen in ihren Einrichtungen entwickeln möchten. Erwachsenenbildner/-innen sind daher aktuell bei der Gestaltung intergenerationeller Veranstaltungen mehr oder weniger auf ihre Intuition angewiesen, da mehrheitlich nicht auf eine professionelle Handlungsorientierung zurückgegriffen werden kann.

1.2 Forschungsstand

Da das Thema »intergenerationelles Lernen« erst in den letzten Jahren verstärkt in den Diskurs der Erwachsenenbildung hineingetragen wurde, liegen aktuell noch keine empirischen Forschungen zum intergenerationellen Lernen oder Lehren in der Erwachsenenbildung vor. Für die Frage nach einer professionellen Ermöglichung von intergenerationellen Lernprozessen durch die Entwicklung intergenerationeller Lehr-/Lernarrangements erscheinen aber zwei Forschungsfelder relevant, die sich mit Intergenerationalität beschäftigen. So wird in einem ersten Schritt der Forschungsstand im Bereich »intergenerationeller Projekte« dargestellt, da diese einen Aufschluss über das gezielte Zusammenführen verschiedener Generationen in Institutionen geben können. In einem zweiten Schritt wird auf einzelne Forschungsarbeiten Bezug genommen, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Lernen der Generationen auseinandersetzen.

Intergenerationelle Projekte

In den letzten Jahrzehnten hat sich in Deutschland, wie auch international, eine Vielfalt an intergenerationellen Projekten bzw. »intergenerational programs« entwickelt. Der Diskurs um intergenerationelle Projekte ist sowohl national wie auch international von einer deskriptiven Perspektive geprägt (vgl. zur Beschreibung des Feldes Granville 2002; Hatton-Yeo 2006; für ein Rahmenkonzept Cambridge/Simandiraki 2006; für Deutschland Eisentraut 2007; Amrhein/Schüler 2005; Schüler 2005; Meese 2005; Franz et al. 2009, Antz et al. 2009). Der Diskurs wird zum einen mit der Debatte um kommunale Engagementformen verknüpft. In diesem überwiegend durch amerikanische Beiträge geprägten Diskursstrang steht die Frage im Vordergrund, wie mehrere Generationen sich miteinander für ihre lokale Community engagieren können und wie sie sich im Rahmen von „helping programs“ (Winston 2002, S.12) gegenseitig unterstützen können (vgl. Newmann/Brummel 1989; MacBain 1996). Zum anderen werden intergenerationelle Projekte im Kontext der schulischen Arbeit in den Blick genommen. Hier geht es darum, »senior volunteers« mit Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu bringen (vgl. Jacobs 2006; Friedmann 1999; Storm/Storm 1995).

In empirischen Forschungen zu intergenerationellen Projekten werden vor allem folgende Perspektiven untersucht:

(1) Zum einen wird die *Beziehung zwischen den Generationen* in intergenerationellen Projekten erforscht: Eisentraut kann in ihrer qualitativen Studie über zehn intergenerationelle Projekte einer Großstadt zeigen, dass die Älteren grundsätzlich größeres Interesse an intergenerationellen Projekten haben als die Jüngeren. Gleichzeitig würden mit intergenerationellen Projekten familiäre Rollen in einem hohen Maße angesprochen, so nehmen einige der älteren Teilnehmenden die intergenerationellen Angebote als Familienersatz bzw. -ergänzung wahr (vgl. Eisentraut 2007, 2008). Dass Intergenerationalität offensichtlich mit familiären Beziehungsmustern verknüpft ist, kann auch Bartel in einer Untersuchung zu intergenerationellen Freundschaftsbeziehungen zeigen. Genealogische Generationenbilder spielen in diesen Beziehungen eine besondere Rolle. Und entsprechend dieser genealogisch orientierten Beziehung wird das Lernen in den geführten Paarinterviews als beiläufiges Mitlernen im Alltag thematisiert (vgl. Bartel 2005). Andere Autoren betonen aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive, dass Ältere sich in einer Phase befinden, in der das Bedürfnis, Lebenserfahrungen weiterzugeben, besonders zentral ist, während Jugendliche sich in einer Entwicklungsphase befinden, in der das Bedürfnis, Informationen über sich und die Welt zu sammeln und in die eigene Identität zu integrieren, groß sei. Vor diesem Hintergrund gehen die Autoren davon aus, dass die Entwicklungsphasen sich komplementär gegenüberstehen und eine vorteilhafte Basis für intergenerationelle Kommunikations- und Lernbeziehungen darstellen (vgl. Kessler 2005; auch Uhlen-dorff 2008; Jacobs 2006).

(2) Zum anderen werden die *Wirkungen intergenerationeller Projekte* meist in Form von kleineren Evaluationsstudien analysiert. Dabei wird die Wirkung intergenerationeller Kontakte durch standardisierte Verfahren untersucht, um eine mögliche Einstellungsveränderung der einen gegenüber der je anderen Generation vor und nach einem Programm festzustellen (vgl. Seefeldt 1989). Beispielsweise wurde untersucht, ob der Kontakt mit Jüngeren in intergenerationellen Programmen einen Einfluss auf die Gedächtnisleistungen von Älteren hat. Die Ergebnisse waren hier zwar sehr heterogen, dennoch konnte festgestellt werden, dass der Kontakt einen positiven Einfluss auf die Gedächtniskapazität haben kann (vgl. Newman et al. 1995). Die Studien, die Einstellungsveränderungen von jüngeren Menschen gegenüber Älteren untersuchen, kommen in der Regel zu dem Schluss, dass der Kontakt mit Älteren einen positiven Einfluss auf das Wissen über und auf die Akzeptanz der älteren Generation hat (vgl. Couper et al. 1991; Knapp/Stubblefield 2000; Gorelik et al. 2000; Bales et al. 2000; MacCallum et al. 2006). Zwei Befunde sind hier besonders relevant. In einer Studie von Couper et al. konnte gezeigt werden, dass die Einstellungen von Kindern gegenüber Älteren sich durch intergenerationelle Kontakte weniger verändern als die von Jugendlichen. Kinder verfügen bereits vor dem Kontakt über eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Älteren. Diese Haltung wird mit familiären Variablen, also dem positiven Kontakt zu den eigenen Großeltern, erklärt (vgl. Couper et al. 1991). In der Studie von Gorelik et al. konnte gezeigt werden, dass der Kontakt von Jugendlichen

und jungen Erwachsenen mit nicht familiären Älteren häufig ein substanzielles Interesse am Thema Alter ermöglicht. Die Autoren gehen davon aus, dass in nicht familiär gebundenen Kontakten der Freiraum zur Aushandlung der eigenen Rollen größer ist und damit andere Kommunikationswege ermöglicht werden als in Familien (vgl. Gorelik et al. 2000). Diese Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass ein genealogisches Rollenbild vor allem Kinder anspricht, da ihre Erfahrungen mit Älteren hauptsächlich familiär geprägt sind. Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen scheint sich dies anders darzustellen. Für sie scheint gerade der Kontakt zu nicht verwandten Älteren, die keiner genealogischen »Großmutter- oder Großvater-Figur« ähneln besonders attraktiv.

In der umfangreichen qualitativen Studie von Eisentraut (2008) wird die Motivation für die Initialisierung bzw. für die Teilnahme an intergenerationellen Projekten sowie deren Wirkungen mithilfe von problemzentrierten Interviews untersucht. Ihre Analyse der Interviews ergab, dass für Projektleitungen Motive wie Bildungs-, Kontakt- und Konfliktabbau ausschlaggebend für die Initialisierung eines Projekts sind, während für die Teilnehmenden der Wunsch nach Kontakten und Kommunikationsmöglichkeiten im Vordergrund steht. Die Ergebnisse der Studie zeigen weiterhin, dass Projektleitungen intergenerationelle Projekte vor allem wegen der Entwicklung einrichtungsübergreifender Netzwerke und Kooperationen initialisieren, während die von Teilnehmenden genannten Auswirkungen intergenerationeller Projekte als intergenerationelle Bildungs- und Anerkennungsprozesse beschrieben werden können. Beispielsweise betonen die älteren Teilnehmenden, ein gutes Gefühl des »Gebraucht-Werdens« zu empfinden. Es zeigt sich also, dass für die Teilnehmenden die Beziehungsebene und das damit verknüpfte Familienbild eine besondere Rolle für die Motivation zur Teilnahme an intergenerationellen Projekten spielt (vgl. Eisentraut 2007, S. 247).

Intergenerationelles Lernen

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um intergenerationelles Lernen wird die Differenz von kollektiven und individuellen intergenerationellen Lernprozessen verhandelt (vgl. Titze 2000). Kollektive Lernprozesse werden im Sinne einer generativen Tradierung und Aneignung von Kulturgütern beschrieben und stehen damit in Zusammenhang mit funktionalen Lernformen im Rahmen von Sozialisationsprozessen (vgl. zum Konzept der generativen Sozialisation Lüscher/Liegle 2008). Von individuellen expliziten Lernprozessen zwischen den Generationen ist dann die Rede, wenn es zu einer Reflexion dieser Kollektivvorstellungen kommt (vgl. Schäffer 2003), die explizit pädagogisch angeleitet werden kann.²

Die empirische Forschung kann in diesem Bereich als eher weniger entwickelt betrachtet werden. Folgende Fragestellungen werden bearbeitet:

2 Der theoretische Diskurs um intergenerationelles Lernen wird im thematischen Kontext (vgl. Kap. 2) ausführlicher behandelt.

(1) Entsprechend einem kollektiven und funktionalen Lernbegriff werden in einigen Studien die *Tradierungsmöglichkeiten* zwischen den Generationen untersucht:

Die Frage, wie Wissen, Orientierungen und Werte innerhalb vom familiären Generationenfolgen weitergegeben werden, steht im Fokus der Forschung um Tradierungsprozesse innerhalb von Familien. In einem DFG-Forschungsprojekt untersuchten Büchner und Brake (2006) in Anlehnung an Bourdieu familiäre Habitusformen und deren intergenerationelle Weitergabe in Mehrgenerationenfamilien. Gegenstand der Forschungen der Gruppe um Büchner und Brake sind habitualisierte Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien (Büchner/Brake 2006; Büchner 2006; Büchner/Wahl 2006; Brake/Kunze 2004). Die Arbeiten, die solche Bildungsstrategien im Kontext von Religion (Krah/Büchner 2006), Bildungstradition (Gohlke/Büchner 2006; de Boutemard 2006) und sozialen Gebrauchsweisen (Wahl 2006) analysieren, unterscheiden zwischen expliziten Bildungserwartungen in Mehrgenerationenfamilien und dem impliziten Bildungshabitus, die beide für die Weitergabe familiärer Bildungstraditionen von entscheidender Bedeutung sind (vgl. Brake 2006, S. 81). In den Untersuchungen werden zwei Tradierungsmuster deutlich: Entweder gehen die expliziten Vorstellungen mit dem impliziten Habitus einher oder der Habitus unterläuft die expliziten Vorstellungen. Das Wechselspiel zwischen impliziter Tradierung und bewusster Weitergabe ist für das Lernen in Mehrgenerationenfamilien konstitutiv.

Ähnliche Tradierungsmuster von Handlungswissen, Habitus und Orientierungen finden sich auch im Bereich der politischen Sozialisation (vgl. Bock 1998, S. 255) oder im Bereich der Tradierung von familiären Handlungsmustern wie beispielsweise Gewalt (vgl. Ulbrich-Herrmann 1997). Den Zusammenhang zwischen familiärer impliziter Tradierung, wie z. B. Familienideologien, und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen konnte Kirchhöfer (1997) herausstellen. So wurde in seiner Untersuchung deutlich, dass eine gesellschaftlich bedingte Notwendigkeit zur Selbstbehauptung zu einer Verstärkung von Familienideologien und Umwertungen von Präferenzen und Strukturen führt. Hier zeigt sich, dass mit gesellschaftlichen Subjektivierungs- und Individualisierungsprozessen (vgl. Beck 1986) nicht, wie häufig angenommen, ein Zerfall der Familie einhergeht, sondern dass Individuen verstärkt Orientierungen der Familie übernehmen.

Die bisher genannten Studien implizieren eine bestimmte Tradierungslogik, in der die Älteren der Familie Orientierungen, Habitus und Handlungsmuster implizit an die Jüngeren weitergeben. Gerade bei intergenerationellen Lernprozessen ist diese Logik jedoch nicht eindeutig vorgegeben und kehrt sich teilweise um. Eine solche Umkehrung zeigt sich im Bereich von ökologischen Themen, die vor allem durch Kinder in die Familie hineingetragen werden. „In der vorliegenden Befragung zeigt sich, daß die Umweltsorgen und -ängste der Kinder von den Eltern recht ernst genommen werden. Die Eltern setzen sich damit auseinander, wobei entsprechende Anstöße durch Kinder häufig sogar als eine Chance auch für eine Umorientierung begrüßt werden“ (Wehrspann 1997, S. 199). Weitere Tradierungsumkehrungen zeigen sich zudem im Bereich der neuen Medien, da hier die jüngere Generationen mit einem

schnellen technologischen Wandel groß werden und sich dessen Errungenschaften besser bedienen können als die Älteren (vgl. z. B. Richard/Krüger 1998; vgl. zu generationsspezifischen Medienpraxiskulturen Schäffer 2003).

(2) Empirische Untersuchungen zum *expliziten Lernen zwischen den Generationen* liegen bislang kaum vor (vgl. zum Seniorenstudium Keil/Brunner 1998). Mit der EdAge-Studie zum Bildungsverhalten Älterer konnte allerdings deutlich gemacht werden, dass Ältere sich in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung den Austausch und Kontakt mit Jüngeren wünschen (vgl. Schmidt/Tippelt 2009, Tippelt et al. 2009; auch Schröder/Gilberg 2005).

In Evaluationen zu intergenerationellen Lernprojekten im Rahmen des *Seniorenstudiums* wird auf eine schwierige Interaktionssituation verwiesen: Ältere nehmen häufig die Rolle des außergewöhnlichen Gastes ein und dies erschwere den kontinuierlichen Kontakt zu Jüngeren (vgl. Steinhoff 1998, S. 108). Diese Rolle entstehe aufgrund von unterschiedlichen Zielsetzungen, die Jüngere und Ältere mit dem Studium verbinden. „Im Gegensatz zum Studium der Jüngeren, dessen Zweck sich aus der Qualifikation für den Beruf ergibt, ist das Ziel des Seniorenstudiums nicht definiert, sondern ergibt sich aus subjektiven Zielsetzungen, die die Seniorenstudierenden mitbringen bzw. beim Studieren entwickeln“ (ebd.).

So steht im Seniorenstudium zwar die gemeinsame Partizipation an Seminaren zu einem bestimmten Thema im Mittelpunkt; gleichwohl ist die Beziehung von Alt und Jung, die innerhalb der Seminare entsteht, selten didaktisch geplant oder strukturiert (vgl. Meese 2005). In den meisten Evaluationen werden weniger die Wirkungen des intergenerationellen Lernens (Kaiser 1998, S. 90), sondern eher die gegenseitigen Einstellungen der Generationen und deren Auswirkung auf die Atmosphäre der Lernsituation analysiert. So zeigt sich in Befragungen Jüngerer,³ dass sich durch die Anwesenheit von Älteren die Sichtweise über Ältere im Allgemeinen verändert, dass die Lernsituation um eine Multiperspektivität der Generationen erweitert und dass eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Alter(n) ausgelöst wird (vgl. Veelken 1998, S. 128–130).

Wenn hier auch einige empirische Untersuchungen genannt werden können, ist es doch so, dass im Bereich des intergenerationellen Lernens kaum gesicherte oder replizierbare Befunde vorliegen. Ein Forschungsdesiderat stellen insbesondere Untersuchungen dar, die sich mit den Orientierungen der professionellen Pädagogen beschäftigen, die intergenerationelle Lernprozesse gestalten und ermöglichen sollen.

3 Auch wenn hier von Veelken die Jüngeren befragt werden, kritisiert Brunner an gängigen Evaluationen im Seniorenstudium, dass bislang der Schwerpunkt der Auswertungen zu stark auf der Befragung Älterer gelegen habe (vgl. 1998, S. 185). Kritisch merkt Meese im Hinblick auf das Seniorenstudium an, dass hier „eher auf dem Papier als in der Praxis gemeinsam gelernt [wird; JF], weil den Dozenten und (jungen) Studenten der Grund für die Anwesenheit der Senioren in den Veranstaltungen meist unklar ist, Vorurteile und Missverständnisse herrschen und allgemein kein Nutzen in dem Zusammentreffen gesehen wird“ (Meese 2005, S. 38). Zudem erschwere die „gegenwärtige Struktur der Lehre [...] eine Zusammenarbeit zwischen Jung und Alt, da sie meist leistungsorientiert und praxisfern organisiert ist“ (Stadelhofer 1998, S. 140).

1.3 Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund der prognostizierten Bedeutung intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung einerseits und dem unzureichenden Wissen über institutionelle intergenerationelle Bildungsprozesse andererseits wird in dieser Arbeit danach gefragt, welche Orientierungen Erwachsenenbildner/-innen im Hinblick auf intergenerationelle Lernprozesse und deren didaktische Gestaltung und Steuerung haben.

Mit der Untersuchung dieser Orientierungen soll ein Beitrag dazu geleistet werden, folgende Fragen näher zu beleuchten: Wie gehen Erwachsenenbildner/-innen mit der Herausforderung intergenerationellen Lernens um, wie interpretieren sie intergenerationelles Lernen und wie entwickeln sie es in ihren Einrichtungen?

1.4 Methodischer Zugang

Um die handlungsleitenden Orientierungen von Erwachsenenbildner/-innen zu intergenerationellen Lernprozessen empirisch untersuchen zu können, wurde ein qualitatives, hypothesengenerierendes Verfahren gewählt.

Das Sample der Untersuchung besteht aus Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen, die keine Erfahrung mit der Gestaltung intergenerationeller Veranstaltungen haben, sowie aus Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen, die an einer professionellen Qualifizierung zum intergenerationellen Lernen teilgenommen haben und über Erfahrungen in der Konzipierung, Durchführung und Reflexion intergenerationeller Veranstaltungen verfügen. Im ersten Fall wird daher im Folgenden von nicht professionalisierten und im zweiten Fall von professionalisierten Erwachsenenbildner/-innen gesprochen. Darüber hinaus wurden Gruppen von Teilnehmenden intergenerationeller Projekte in der Erwachsenenbildung sowie Gruppen intergenerationeller Lebensgemeinschaften in das Sample aufgenommen. Sie fungieren im Rahmen der empirischen Untersuchung als komparative Kontraste zu den Gruppen der Erwachsenenbildner/-innen (vgl. die ausführlichere Darstellung des Samples in Kap. 4).

Über das Gruppendiskussionsverfahren werden handlungsleitende Orientierungen der Gruppen rekonstruiert (zum Gruppendiskussionsverfahren vgl. Bohnsack 2000, S. 123–143; Bohnsack/Schäffer 2001; Loos/Schäffer 2001; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007). Die Gruppendiskussionen werden arrondiert durch halbstandardisierte Fragebogenerhebungen mit Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und Teilnehmenden sowie durch die teilnehmende Beobachtung der entsprechenden Fortbildungen für Erwachsenenbildner/-innen sowie ausgewählter intergenerationeller Projekte in der Erwachsenenbildung. Die Gruppendiskussionen werden nach der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack 2001; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007; Bohnsack/Schäffer 2007, Nohl 2005). Diese Methode macht es möglich, zwischen verschiedenen Sinn- und Wissens Ebenen zu

unterscheiden und damit auch nicht bewusste Strukturen des Denkens (vgl. Mannheim 1980) zu analysieren. Hinsichtlich der Wissensformen unterscheidet Mannheim zwischen „atheoretischem“, konjunktivem und handlungsleitendem Wissen sowie theoretischem Wissen. Letzteres beschreibt generalisierbare, objektive und leicht zu kommunizierende Wissensbestände, während sich konjunktives Wissen in habituellem Handeln äußert und in konjunktive Erfahrungsräume eingebunden ist.

Die empirische Untersuchung zielt auf die Rekonstruktion kollektiver handlungsleitender Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern hinsichtlich der didaktischen Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse. Dazu werden die Gruppendiskussionen in einem ersten Schritt mit der dokumentarischen Methode einzeln untersucht, um die spezifischen Orientierungsrahmen der einzelnen Gruppen zu rekonstruieren. Diese Orientierungsrahmen werden dann in einem zweiten Schritt komparativ und fallübergreifend analysiert. Im dritten Schritt folgt eine sinngenetische Typenbildung, in der die Ergebnisse der einzelnen Fälle generalisierend verdichtet werden (zur komparativen Analyse vgl. Nohl 2007; Nentwig-Gesemann 2007; Bohnsack 2007; zur ausführlichen Darstellung des methodischen Vorgehens vgl. Kap. 4).

1.5 Aufbau der Arbeit

Um der Frage nachzugehen, wie Erwachsenenbildner/-innen intergenerationelles Lernen konzipieren und wie sie es in die Erwachsenenbildung hineintragen, wird im zweiten Kapitel der thematische Kontext der Untersuchung vorgestellt. Die theoretische Diskussion um Generationenbegriffe, Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse wird skizziert. Im Anschluss daran erfolgt die Rezeption des wissenschaftlichen Diskurses um intergenerationelles Lernen sowie die Darstellung der konzeptionellen Entwicklungen in diesem Bereich. Abschließend wird das Verhältnis zwischen expliziten und impliziten intergenerationellen Lernprozessen thematisiert und damit die Herausforderung für Erwachsenenbildner/-innen auf einer theoretischen Ebene dahingehend beschrieben, explizite intergenerationelle Lernprozesse zu ermöglichen.

Im dritten Kapitel erfolgt ein theoretischer Exkurs zu dem von Karl Mannheim beschriebenen »Problem der Generationen« (vgl. 1928/1964) sowie zu dem von ihm entwickelten erkenntnistheoretischen Konzept der konjunktiven Erfahrungsräume. Beide Konzepte sind für die Untersuchung kollektiver Orientierungen von intergenerationellen Lernprozessen sowohl inhaltlich als auch methodisch von Interesse, weshalb ihnen im Exkurs ein besonderer Platz eingeräumt wird.

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht die ausführliche Darstellung des methodischen Zugangs. Hier wird zunächst das Sample dargestellt und anschließend die Arbeit im Kontext qualitativer sowie rekonstruktiver Sozialforschung verortet. Im Anschluss daran wird das Erhebungsverfahren »Gruppendiskussion« dargestellt. Danach

werden die methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode unter Bezugnahme auf Karl Mannheims erkenntnistheoretische Arbeiten dargelegt sowie das konkrete methodische Vorgehen bei der Interpretation der Gruppendiskussion beschrieben, um so den Zugang zum Datenmaterial offenzulegen. Abschließend wird die Typenbildung der dokumentarischen Methode beschrieben.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden im fünften Kapitel vorgestellt. Nach einer Beschreibung aller Gruppen des Samples werden vier Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen fallanalytisch beschrieben und die kollektiven Orientierungsrahmen und deren spezifische Ausprägungen dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse in Form einer sinngenetischen Typenbildung zusammengefasst und theoretisch verdichtet.

Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Voraussetzungen intergenerationellen Lernens sowie auf die Herausforderung intergenerationellen Lehrens aus verschiedenen Theorieperspektiven diskutiert. Abschließend werden in diesem Kapitel Möglichkeiten zur Professionalisierung und Qualifizierung von Erwachsenenbildner/-innen in den Blick genommen, um Hypothesen zur Qualifizierung für intergenerationelles Lernen zu formulieren.

Im siebten Kapitel werden in einem abschließenden Ausblick Anregungspotenziale für die weitere Forschung sowie für die erwachsenenpädagogische Praxis thematisiert.

2 Thematischer Kontext

Um intergenerationelle Lernprozesse in einem weiteren thematischen Feld zu verorten, werden im Folgenden drei inhaltlich-thematische Kontexte in den Blick genommen, die für das Verstehen von intergenerationellen Lernarrangements in der Erwachsenenbildung von Bedeutung sind.

In einem ersten Schritt werden aus einer erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Perspektive *Generationenbegriffe* sowie die Differenzierung zwischen *Generationenverhältnissen* und *Generationenbeziehungen* thematisiert. In erziehungswissenschaftlich und soziologisch orientierten Diskursen wird beschrieben, wie Generationen definiert werden können und wie sie miteinander in Beziehung stehen. In diesen Darstellungen werden bereits bestimmte Vorstellungen vom Lernen der Generationen impliziert, auf die abschließend eingegangen wird.

Anschließend wird in einem zweiten Schritt der *erziehungswissenschaftliche Diskurs* um intergenerationelles Lernen dargestellt sowie das *Praxisfeld intergenerationellen Lernens* aus einer konzeptuellen Perspektive beschrieben. Im wissenschaftlichen Diskurs wird intergenerationelles Lernen hauptsächlich als implizites Lernen innerhalb von Familienverbänden beschrieben. Aus konzeptueller Perspektive hingegen werden Projekte mit dem Ziel entwickelt, Generationen explizit außerhalb von Familienstrukturen zusammenzubringen. Im Anschluss an die Darstellung beider Perspektiven wird danach gefragt, inwiefern sich auf der konzeptuellen Ebene Implikationen des Theoriediskurses zeigen und wie diese eventuell das Praxisfeld beeinflussen.

Abschließend wird in einem dritten Schritt das Verhältnis von expliziten und impliziten intergenerationellen Lernformen theoretisch gefasst. Die Herausforderung für Erwachsenenbildung besteht aus dieser Perspektive in der Ermöglichung von expliziten intergenerationellen Lernangeboten jenseits von implizit und familiär geprägten Generationenbildern. Die Herausforderung der Explizierung des Impliziten besteht daher zum einen in der expliziten Zusammenführung von Generationen außerhalb von Familien und zweitens in der didaktischen Explizierung der Generationenperspektive in intergenerationellen Lernprozessen.

2.1 Zum Begriff der Generationen

Das Wort »Generation« taucht als Begriff für die Gesamtheit der Menschen einer Altersstufe in Deutschland erstmalig im 16. Jahrhundert auf. Der Begriff wurde dem lateinischen »generatio« entlehnt, das Zeugung und Zeugungskraft bedeutete.⁴ Im Spätlateinischen wurde mit dem Wort »Generation«, das aus dem Verb »generare«: (er)zeugen, erschaffen, hervorbringen, gebildet wurde, die Nachkommenschaft gemeint. Das Verb ist wiederum von »Genus« abgeleitet, was auf die Abstammung bzw. die Generationenfolge in der Familie verweist (vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 1995, S. 423). Die Bezeichnung »Generation« verweist also einerseits auf Zeugungsfähigkeit und andererseits auf die darauf aufbauende Generationenfolge. „Leben wird immer neu gezeugt und dem einzelnen eine Position im geschichtlichen Verlauf zugewiesen“ (Lüscher 1993, S.18).

Im Folgenden wird zunächst auf die im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs geprägte Differenzierung dreier Generationenbegriffe und anschließend auf die Unterscheidung zwischen Generationenbeziehungen und Generationenverhältnissen eingegangen. Abschließend werden beide Aspekte auf ihre jeweiligen Implikationen für das Lernen der Generationen untersucht.

2.1.1 Generationenbegriffe

In der soziologischen, erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Literatur, die sich mit Generationenfragen auseinandersetzt, hat sich die Differenzierung von drei Generationenbegriffen durchgesetzt (vgl. Liebau 1997). Diese werden im Folgenden dargestellt.

Der *genealogische Generationenbegriff* ist vergleichsweise eindeutig und bezieht sich auf die Abfolge von Familienangehörigen (vgl. Höpflinger 1999, S. 6). Damit rückt eine mikrosoziale Perspektive – die Familie als kleinste Einheit der Gesellschaft – in den Vordergrund. Familienstrukturen verändern sich im historischen Verlauf; derzeit wird überwiegend von einer Pluralisierung von möglichen Familienformen gesprochen (vgl. z. B. Bertram 2000; Peuckert 2008; Lüscher/Liegle 2003). Diese stetigen Veränderungen führen jedoch nicht zu einer Veränderung des genealogischen Generationenbegriffs: „Gewiß haben sich die Familienformen vervielfacht; gewiß sind damit auch die Verwandtschaftsverhältnisse und die familiären Beziehungsverhältnisse in mancher Hinsicht (wieder) komplizierter geworden als in der kurzen historischen Epoche der Kleinfamilie. Aber die genealogischen Linien lassen sich nach wie vor klar erkennen. Hier ist also weniger der Begriff als vielmehr die empirische Entwicklung interessant“ (Liebau 1997, S. 26). Bei einem genealogischen Generationenbegriff geht es also stets um familiäre Generationenkonstellationen, gleich welche Form diese annehmen.

4 Kurt Lüscher verweist zudem auf den griechischen Ursprung des Wortes »genos« hin. Der dazugehörige Wert »genesthai« bedeute »zum Leben kommen«. Bei der Geburt eines Kindes entsteht eine neue Generation (vgl. Lüscher 1993, S. 18).

Der *pädagogische Generationenbegriff* ist dadurch gekennzeichnet, dass aus dieser Perspektive nur zwei Generationen gleichzeitig bestehen können. Die Generationen unterscheiden sich nicht zwangsläufig durch Altersdifferenzen, sondern durch die Übernahme unterschiedlicher Rollen im »Vermittlungsprozess«. Eine Generation nimmt die Position der Vermittelnden ein, während die andere Generation in die Rolle der Lernenden schlüpft. Friedrich Schleiermacher hat unter dieser Prämisse versucht, Erziehung aus der Gegebenheit der Generationenfolge abzuleiten⁵ und stellt die in der Erziehungswissenschaft berühmt gewordene Frage „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (vgl. Schleiermacher 1966/1826, S. 9). Die ältere Generation soll der jüngeren – nach der Argumentation Schleiermachers – helfen, erwachsen und somit selbst zur älteren Generation zu werden. Liebau weist zu Recht darauf hin, dass dieser altersbezogene Generationenbegriff, nach dem die Jüngeren von den Älteren lernen können, für Zeiten schnellen gesellschaftlichen Wandels nicht mehr angemessen ist (vgl. Liebau 1997, S. 32). Der pädagogische Generationenbegriff kann daher – besonders in dynamischen Gesellschaften – als altersunabhängig beschrieben werden. So können je nach Wissensgebiet Ältere wie Jüngere als Wissensvermittler fungieren.

Der *historisch-gesellschaftliche Generationenbegriff* wurde maßgeblich von den Arbeiten Karl Mannheims beeinflusst. In seinem Aufsatz von 1928, „Das Problem der Generationen“, entwickelt Mannheim die theoretische Fundierung dieses Begriffs.⁶ Demnach bezieht sich dieser Generationenbegriff auf gesellschaftliche Gruppierungen und erfolgt aus einer Makroperspektive heraus. Gesellschaftlichen Gruppierungen werden bestimmte politische, kulturelle oder soziale Gemeinsamkeiten zugeschrieben, die sie durch gemeinsam erlebte prägende historische Ereignisse erhalten haben. Wilhelm Dilthey geht davon aus, dass Menschen in ihrer Jugend besonders sensibel für die Prägung durch historische Ereignisse sind. „Diejenigen, welche in den Jahren der Empfänglichkeit dieselben leitenden Einwirkungen erfahren, machen zusammen eine Generation aus. So gefasst, bildet eine Generation einen engen Kreis von Individuen, welche durch Abhängigkeit von den selben großen Tatsachen und Veränderungen, wie sie im Zeitalter ihrer Empfänglichkeit auftraten, trotz der Verschiedenheit anderer hinzutretender Faktoren, zu einem homogenen Ganzen verbunden sind“ (Dilthey 1875/1957, S. 37). Mit dem gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff wird die Prägephase in der Jugendzeit sowie deren Einbettung in gesellschaftliche Zusammenhänge betont. „Aufwachsen in der Bundesrepublik der 80er Jahre unterscheidet sich erheblich vom Aufwachsen im Deutschland der 90er Jahre“ (Liebau 1997, S. 24).

5 Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Sünkel kehrt das von Schleiermacher postulierte Ableitungsverhältnis von Erziehung auf der einen und Generationen auf der anderen Seite um und versucht, den Generationenbegriff aus dem Erziehungsbegriff abzuleiten (Sünkel 1997, S. 196).

6 Da die Arbeiten von Mannheim für diese Arbeit in mehrfacher Hinsicht bedeutsam sind, werden diese in einem Exkurs ausführlich behandelt (vgl. Kap. 3).

2.1.2 Generationenverhältnisse und Generationenbeziehungen

Der Fortbestand und die Weiterentwicklung von Gesellschaften durch die Tradierung von Wissen, Praktiken und Werten werden erst durch die Generationenfolge ermöglicht. Die Generationenfolge bzw. die strukturelle Beziehung zwischen verschiedenen Generationen ist in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich organisiert. In der Literatur wird zwischen zwei elementaren Strukturen unterschieden und zwischen *Generationenbeziehungen* und *Generationenverhältnissen* differenziert (vgl. z. B. Höpflinger 1999; Liebau 1997; Uhlendorff 2008). Während unter dem Begriff der *Generationenbeziehungen* die individuellen familiären Generationsstrukturen und damit die konkreten Beziehungen von miteinander verwandten Personen in den Blick genommen werden, bezieht sich der Begriff der *Generationenverhältnisse* auf eine kollektive, gesellschaftliche Ebene und damit auf das abstrakte gesellschaftliche Verhältnis zwischen Generationengruppen.

Auf der abstrakten Ebene der *Generationenverhältnisse*⁷ werden drei grundlegende Modelle unterschieden. Das Modell der *negativen Interdependenz* geht von einem grundsätzlichen Generationenkonflikt aus. Das Verhältnis der Generationen ist durch Interessenkonflikte geprägt und die Werte sind inkommensurabel. In dieser Konstellation ist ein Nullsummenspiel impliziert (vgl. Amrhein/Schüler 2005, S.10). Jeder Gewinn für die eine Generation ist ein Verlust für die andere. Das Modell einer *positiven Interdependenz* geht von einer grundsätzlich positiven Beziehung zwischen den familialen und gesellschaftlichen Generationen aus. Die Generationen gehen solidarisch miteinander um und haben Verständnis für die jeweils anderen Generationen. Das Modell einer *Segregation* beschreibt eine unabhängige Koexistenz der Generationen. Jede Generation verfügt über eigene Interessen und es ergeben sich kaum kulturelle Berührungspunkte.

Das Modell einer negativen Interdependenz oder eines Generationenkonflikts findet sich gerade in politisch polarisierenden Diskussionen zum demografischen Wandel und zu Rentenversicherungen (vgl. Gronemeyer 1991; Schirrmacher 2004). In empirischen Untersuchungen zeigt sich derzeit jedoch vielmehr die Tendenz, das Modell einer positiven Interdependenz zu stützen. So wurden in einer Schweizer Studie junge und alte Menschen befragt, welches der drei Modelle sie für zutreffend halten. Nur zehn Prozent nannten das Modell der negativen Interdependenz, 31 Prozent das der Segregation und 59 Prozent das der positiven Interdependenz (vgl. Roux et al. 1996, S. 38; vgl. auch Shell 2006).

Lüscher und Lettke entwickeln zusätzlich zu diesen bestehenden Modellen ein weiteres Konzept, mit dem *Generationenverhältnisse* (und -beziehungen) beschrieben wer-

7 *Generationenverhältnisse* werden zudem als Metaphern beschrieben. So identifiziert Bilstein im historischen Verlauf insgesamt fünf zentrale Bilder, die das Verhältnis der Generationen umschreiben:

- 1) das herstellend schöpferische Verhältnis (Bildhauer, Gärtner, *tabula rasa*),
- 2) der zyklisch verlaufende Prozess (Kreis, Kranz, Kette, Lebenslauf),
- 3) der Vertrag bzw. Kontrakt,
- 4) der Fortschritt und
- 5) die Kampfrhetorik (vgl. Bilstein 1996, S. 184–188).

den können. Die Autoren konstatieren im Gegensatz zu den etablierten Modellen, die sich an den Polen positiver und negativer Generationenverhältnisse orientieren, eine grundsätzliche neutrale Ambivalenz als anthropologische Grundlage von Generationenbeziehungen (vgl. Lüscher/Lettko 2002). Die Ambivalenz der Verhältnisse und damit die Gleichzeitigkeit von positiven und negativen Aspekten seien sowohl auf einer subjektiven – lebenslaufbasierenden – als auch auf einer institutionellen Dimension der Veränderung und des Beharrens vorzufinden. Die Ambivalenzen erfordern die Gestaltung der subjektiven sowie der institutionellen Generationenbeziehungen.

2.1.3 Generationenbegriffe, -verhältnisse und -beziehungen: Implikationen für intergenerationelles Lernen

Inwiefern haben die dargestellten Differenzierungen von Generationenbegriffen, -verhältnissen und -beziehungen Implikationen für intergenerationelles Lernen?

In der Darstellung der Generationenbegriffe wird deutlich, dass damit auch Lernformen bzw. die Voraussetzungen von Lernprozessen beschrieben werden. So wird der pädagogische Begriff als reines Lernverhältnis zwischen den Generationen konstituiert. Das Vorhandensein mehrerer Generationen impliziert einen pädagogischen Umgang, bei dem unterschiedliche Generationen in einer konstitutiven Lernbeziehung stehen. Mit dem genealogischen und dem historisch-gesellschaftlichen Begriff werden Voraussetzungen und Potenziale des intergenerationellen Lernens impliziert. Während bei einem genealogischen Generationenbegriff vor allem das implizite Lernen in der Familie eine Rolle spielt, kommen durch einen historisch-gesellschaftlichen Generationenbegriff die biografisch-historischen Hintergründe der Generationen in den Blick. Diese unterschiedlichen historisch bedingten Perspektiven verweisen auf das Potenzial intergenerationaler Lernprozesse, das darin besteht, unterschiedliche Sichtweisen auf ein bestimmtes Thema oder Ereignis hin reflektieren zu können. Die Konzeption verschiedener Generationenbegriffe hängt daher eng mit Vorstellungen zusammen, wie intergenerationelles Lernen aussehen kann.

Die Differenzierung von Generationenbeziehungen und -verhältnissen bezieht sich stärker auf die gesellschaftlichen Rahmungen, in denen intergenerationelle Lernprozesse stattfinden können. So implizieren auf der Ebene der Generationenverhältnisse die Modelle der negativen Interdependenz sowie das Modell der Segregation, dass ein Lernen zwischen den Generationen nicht wahrscheinlich ist. Gleichwohl geht mit der Befürchtung eines Generationenkonfliktes oder einer Segregation auf einer normativen Perspektive die Forderung einher, das Lernen zwischen den Generationen zu stärken, um so auch das Miteinander und die Solidarität zwischen den Generationen zu fördern. So wird durch die Annahme eines gesellschaftlichen Generationenverhältnismodells die Notwendigkeit zu intergenerationellen Lernprozessen unterschiedlich begründet. Aus der Perspektive der Generationenbeziehungen wird Lernen vor allem als Weitergabe von Orientierungen, Werten und Praktiken verstanden und steht damit einem genealogischen Generationenbegriff nahe.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Generationenbegriffe, -verhältnisse und -beziehungen intergenerationelle Lernvoraussetzungen und -formen implizieren. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird im Folgenden auf den erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurs und auf konzeptionelle Überlegungen des Praxisfeldes zum intergenerationellen Lernen eingegangen.

2.2 Intergenerationelles Lernen: Theoretische und konzeptionelle Zugänge

In diesem Abschnitt werden zunächst die theoretischen Perspektiven und Überlegungen zum Lernen der Generationen in der Erziehungswissenschaft skizziert, bevor die Auseinandersetzung mit Praxis-Konzepten intergenerationellen Lernens in den Mittelpunkt gerückt wird. Abschließend wird danach gefragt, wie beide Perspektiven miteinander in Beziehung stehen und inwiefern der Theoriediskurs die praktisch-konzeptuelle Ebene beeinflusst.

2.2.1 Theoretische Perspektiven auf intergenerationelles Lernen

Im erziehungswissenschaftlichen, durch die Perspektiven der Soziologie und Psychologie interdisziplinär angereicherten Theoriediskurs um intergenerationelles Lernen wird primär die Frage verhandelt, wie Wissen weitergeben wird und wie sich die nachfolgenden Generationen dieses Wissen aneignen und es dadurch verändern. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen Beschreibungen der Tradierung von Wissen in alltäglichen und beiläufigen Situationen.

Intergenerationelles Lernen wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs aus zwei Perspektiven in den Blick genommen: Zum einen kann es als individuelles Lernen zwischen mehreren gleichzeitig lebenden Generationsangehörigen verstanden werden. Lüscher und Liegle verstehen darunter „alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam sind“ (Lüscher/Liegle 2004, S. 39). Es geht um Lernprozesse, die sich in altersheterogenen institutionellen Kursen, in Vereinen oder in Familien ereignen. Zum anderen ist das Lernen der Generationen auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive als „Lernen im historischen Prozess durch Generationswechsel“ (Titze 2000, S. 131) interpretierbar. Hier steht im Vordergrund, was eine Gesellschaft kollektiv aus den Erfahrungen ihrer Vorgänger/-innen lernen kann.

Der Zusammenhang von individuellen und kollektiven intergenerationellen Lernprozessen wird von Kurt Lüscher analysiert. Er geht davon aus, dass sich Generationenlernen nicht einfach von einer Generation auf die nächste vollzieht, sondern dass dazu

jeweils eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen und der Elterngeneration erfolgen müsse. So gehe es nicht nur um den Austausch zweier Generationen, sondern eher um eine (reflexive) Generationenkette (vgl. Lüscher 2005, S. 199). Wissen und Werte würden von der älteren Generation »ererbte« und dies sei die typische Gestalt intergenerationeller Lernprozesse. „Es geht um Lernprozesse, in denen sich die nachfolgenden Generationen das Erbe – im eigentlichen Sinne des Wortes – ‘aneignen’, also zu eigen machen und es dadurch transformieren“ (Lüscher 2005, S. 200). Generationenlernen bezeichnet hier weder ein ausschließliches individuelles Geschehen noch einen einseitig – von den Älteren zu den Jüngeren – ausgerichteten Lernprozess (vgl. Lüscher/Liegle 2004, S. 42).

Kollektive und individuelle Lernformen differieren hinsichtlich der unterschiedlich implizierten Zeitlichkeit. Das Lernen der Generationen im historischen Prozess muss zeitlich in langen Intervallen gedacht werden. „Für das Lernen der Gattung scheint die Zeit gleichsam unendlich zu sein; sofern sie nur überlebt, ist ihr Vorrat an Zeit nie knapp“ (Titze 2000, S. 136). Demgegenüber ist das Lernen des Individuums zeitlich begrenzt. Das Deutungswissen von Erfahrungen bewegt sich im Rahmen des eigenen zeitlich begrenzten Lebenslaufs und erlangt in diesem Kontext erst Bedeutung.

Auf der individuellen Ebene intergenerationellen Lernens im Lebenslauf beschreibt Lüscher drei zentrale Momente, die sowohl an Sozialisierungstheorien, als auch an entwicklungspsychologische Theorien anschlussfähig sind (vgl. ff. Lüscher 2005, S. 201): Als ersten Moment nennt Lüscher „*Bindung*“ und geht davon aus, dass die Erfahrung persönlicher Verbundenheit grundlegend im Säuglingsalter geprägt werde und für das weitere lebenslange Lernverhalten (mit)konstituierend sei. Zweitens wird intergenerationelles Lernen im Konzept des *Rollenlernens* impliziert. Altersrollen bzw. das Bewusstsein über sie würden hauptsächlich im Jugendalter erlernt. Die Erfahrung, in bestimmten Situationen zu den Jüngeren und in anderen Situationen zu den Älteren zu gehören, stehe exemplarisch für das Erlernen verschiedener Rollen und somit von verschiedenen Perspektiven. Lüscher bezeichnet dies auch als „*Mehrgenerationalität*“ (Lüscher 2005, S. 201). Zum Dritten beschreibt Lüscher *Generativität* als den lernenden Umgang mit Erfahrungen des Älterwerdens. Diese Erfahrungen würden primär ab dem mittleren Lebensalter gemacht und stehen „in einem inneren Zusammenhang mit Vorstellungen von Weisheit“ (Lüscher 2005, S. 202).

Die Perspektive der Entwicklungstheorie oder der Psychologie der Lebensspanne (vgl. Baltes 1990) wird auch von anderen Autorinnen und Autoren geteilt. Aus dieser von Erik Erikson (1995) maßgeblich beeinflussten Perspektive müssen Menschen in jeder Lebensphase bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigen. „Es lassen sich drei Quellen für die Entstehung von Entwicklungsaufgaben nennen: physische Reifung, gesellschaftliche Erwartungen und individuelle Ziele und Werte“ (Jacobs 2006, S. 75). Die Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben stellt einen individuellen Lernprozess dar. Intergenerationelles Lernen könnte demnach eine Unterstützung in der Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgaben sein. Verschiedene Generationen lösen beim intergenerationellen Lernen also nicht nur ihre eigenen Entwicklungsaufgaben, son-

dern sie haben darüber hinaus die Möglichkeit, sich in die Aufgaben der jeweils anderen Generation einzufühlen und diese zu unterstützen. In einigen Forschungs- und Theoriarbeiten wird intergenerationelles Lernen zwischen Jugendlichen und Älteren aus der Perspektive sich ergänzender Entwicklungsaufgaben als besonders kompatibel beschrieben. So befänden sich die Älteren in einer Phase, in der das Bedürfnis, Lebenserfahrungen weiterzugeben, groß sei, während für Jugendliche das Bedürfnis zentral sei, Informationen über sich und die Welt zu sammeln und in die eigene Identität zu integrieren (vgl. Kessler 2005, Uhlendorff 2008, Jacobs 2006). Diese komplementären Entwicklungsphasen bilden aus dieser Perspektive eine Basis für gelingende intergenerationelle Lernprozesse.

Das Lernen der Generationen wird im erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurs in der Regel auf einer impliziten, funktionalen und beiläufigen Ebene kontextualisiert. Lüscher und Liegle beziehen sich diesbezüglich auf Karl Mannheim, der der Erziehung als »bewusst Gelehrtes« einen geringeren Wert als dem Konzept der Sozialisation im Sinne eines »Hineinwachsens« zuschreibe. In diesem Sinne verdichten die Autoren in ihren aktuellen Schriften ihr ursprüngliches Konzept des Generationenlernens zu einem Konzept generativer Sozialisation (vgl. Lüscher/Liegle 2008). In Abgrenzung zu generativen Sozialisationsprozessen könne man dann von intergenerationellen kollektiven Bildungsprozessen sprechen, wenn es zu einer Reflexion der „in fundamentalen Lern- und Aneignungsprozessen erworbenen milieuspezifischen Gehalte“ komme (Schäffer 2003, S. 218). Von pädagogischer Seite kann an diese generationspezifischen Horizonte in institutionalisierten Lernprozessen angeknüpft werden. So sind „Bildungsprozesse vom Reflexivwerden von Kollektivvorstellungen her zu denken“ (Schäffer 2003, S. 218). Das heißt, dass explizite intergenerationelle Bildungsprozesse dann möglich werden, wenn kollektive generationsspezifische Standpunkte und Orientierungen in Bildungsveranstaltungen von Lernenden explizit eingebracht und reflektiert werden können. In einem weiteren Sinne kann das Lernen der Generationen als generationsspezifische Kulturtechnik beschrieben werden „Das Lernverhalten ist unter dieser Perspektive zeitgeschichtlich sowie individuell-biografisch ‘aufgeladen’ und kann – unter Rückgriff auf die Innenwelt der Individuen – als eigene ‘Kulturtechnik’ einer Generation rekonstruiert werden“ (Meese 2005, S. 39).

Im erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurs wird das Lernen der Generationen hauptsächlich als implizites Lernen zwischen den Generationen in der (familiären) Generationenfolge thematisiert. Es wird untersucht, wie Wissen, Werte und Orientierungen von einer Generation auf die andere tradiert und wie diese von den jüngeren Generationen angeeignet und weiterentwickelt werden. Explizite und damit künstlich geschaffene Arrangements intergenerationellen Lernens in Bildungseinrichtungen werden hingegen kaum untersucht, jedoch kann mit Schäffer die Voraussetzung dafür in der Reflexion und Explikation der kollektiven und generationsspezifischen Perspektiven gesehen werden. Für die Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse liefert dies einen wichtigen Hinweis, so kann die Explikation intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung auf einer didaktischen Reflexion und Explikation der unterschiedlichen generationsspezifischen Perspektiven von Teilnehmenden basie-

ren. Das heißt wiederum, dass eine explizite Zusammenführung verschiedener Generationen außerhalb der Familie in Bildungsinstitutionen allein nicht ausreicht, um intergenerationale Bildungsprozesse zu ermöglichen. Hierzu bedarf es der didaktisch inszenierten Explikation.

In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche intergenerationale Projekte entwickelt, in denen Generationen explizit zusammengebracht werden. Diese Konzepte der expliziten Zusammenführungen werden im Folgenden dargestellt.

2.2.2 Praxis-Konzepte intergenerationalen Lernens

Aus dem Problembewusstsein um den demografischen Wandel entstanden in der Bundesrepublik Deutschland seit Beginn der 1990er-Jahre zahlreiche Projekte, die die Frage nach dem intergenerationalen Dialog in die Bildungsinstitutionen hineingetragen haben. Vor diesem Hintergrund begann 1994 die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche (BMFSFJ) geförderte Kampagne zur Verbesserung des Dialogs zwischen den Generationen. Seither haben sich zahlreiche Projekte unterschiedlicher Ausprägung und Schwerpunktsetzung entwickelt. Vom gemeinsamen Kinobesuch bis zum Hochschulstudium ist eine breite Variation der Projektansätze gegeben. Viele der Projektdokumentationen können zwar Lerneffekte benennen, diese werden aber in der Regel als Nebenprodukt zum Generationendialog verstanden.

Die Herausforderung besteht daher in der Erwachsenenbildung darin, intergenerationale Bildungsprozesse zu initiieren, bei denen der Generationenaspekt stets didaktisch und inhaltlich mit reflektiert und damit im Bildungsprozess expliziert wird. Der erziehungswissenschaftliche Theoriediskurs beginnt aber gerade erst, sich mit solchen explizierten intergenerationalen Lernformen auseinanderzusetzen (Franz/Scheunpflug 2009; Franz et al. 2009; Franz 2007; Schäffer 2003) und verhandelte bislang vorwiegend das implizite und beiläufige Lernen der Generationen in Sozialisationsprozessen.

Die Perspektive des impliziten und alltagsnahen Lernens der Generationen spiegelt sich auf der konzeptuellen Ebene der Generationenbegegnungsprojekte wider. Die Generationen werden in den meisten Projekten zwar gezielt und explizit zusammengeführt, das Lernen bleibt jedoch vor dem Hintergrund einer Orientierung an familiären Generationenbildern implizit. Bei vielen Begegnungs- und Patenschaftsprojekten wird implizit davon ausgegangen, dass intergenerationelles Lernen in der Familie beiläufig geschieht, sodass durch das Miteinander der Generationen im Familienverband Enkel, Eltern und Großeltern en passant voneinander lernen können. Patenschaften und Großelterndienste sowie Projekte, die die räumliche Zusammenlegung von Seniorenheimen und Kindergärten oder gemeinschaftliche Wohnprojekte fokussieren, knüpfen eng an diesen familiären Strukturen an.⁸

8 Die Auseinandersetzung mit einem genealogischen Generationenverständnis nimmt in der empirischen Untersuchung einen zentralen Stellenwert ein (vgl. Kap. 5).

Aus einer normativen Perspektive reicht für intergenerationelle Bildungsprojekte ein implizites Anknüpfen an genealogische Rollenbilder nicht aus, da intergenerationelle Projekte in der Erwachsenenbildung nicht an erster Stelle *Begegnung*, sondern *Bildung* ermöglichen sollen.⁹

Mit dieser Differenzierung zwischen Begegnung und Bildung geht wiederum der Aspekt der Explikation einher. Während in Begegnungsprojekten die Explikation in der „expliziten Zusammenführung“ besteht, basiert die Explikation des Generationenaspekts in Bildungsprojekten auf der didaktisch angeleiteten Reflexion von unterschiedlichen generationenspezifischen Perspektiven auf verschiedene Themen.

Durch die Etablierung des Seniorenstudiums und der Entwicklung intergenerationeller Projekte hat sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Differenzierung zwischen drei konzeptionellen Lernzugängen intergenerationellen Lernens durchgesetzt (Siebert/Seidel 1990; darauf aufbauend Meese 2005). Diese beschreiben aus einer normativ-deskriptiven Ebene verschiedene Zugänge, wie Generationen in Bildungsinstitutionen lernend zusammengeführt werden können. So können Generationen idealtypisch voneinander, miteinander und übereinander lernen.¹⁰ Diese Kategorien stellen damit eine Explikation auf einer konzeptuellen Ebene dar. Wie im darauf aufbauenden Bildungsprojekt die Generationenaspekte expliziert und reflektiert werden, hängt allerdings von den handlungsleitenden Orientierungen der Projektleitungen und Erwachsenenbildner/-innen ab. Diese expliziten Lernzugänge werden im Folgenden skizziert und durch Praxisbeispiele veranschaulicht.

Voneinander-Lernen

Das Konzept des *Voneinander-Lernens* basiert auf der Annahme, dass zwei Generationen aufeinandertreffen und eine Generation die jeweils andere unterstützt und informiert.

Es geht hier also um einen einseitig gerichteten Lernprozess, bei welchem eine Generation einen Wissens- oder Erfahrungsvorsprung gegenüber der anderen hat.

Im Praxisfeld spielen hier vor allem Mentoring-Projekte eine große Rolle (vgl. Schell-Kiehl 2007). Hier unterstützt eine in einem bestimmten Bereich erfahrene Generation die in diesem Bereich noch unerfahrene Generation. Im Kontext von Arbeitsmarkt und Wirtschaft gibt es einige Projekte, die auf einem solchen Mentorenverhältnis auf-

9 Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung wird eine familiennahe Projektkonzeption kritisiert. So forderte beispielsweise Detlef Knopf „zeitgemäße Modelle, die zieloffene und produktive Begegnungen ermöglichen, die dem öffentlichen Charakter außerfamilialer Generationsbeziehungen Rechnung tragen, ohne sich in Unverbindlichkeit und Abstraktheit zu verflüchtigen“ (Knopf 2000, S. 155).

10 Intergenerationelle Projekte werden im Diskurs aus verschiedenen Perspektiven kategorisiert. In der US-amerikanischen Literatur werden in der Regel vier Kategorien intergenerationellen Lernens benannt: *Youths Provide Service to Older Adults*, *Older Adults Provide Service to Youth*, *Older Adults And Youth Provide Service For Each Other* und *Older Adults And Youth Together Provide Service For Communities* (Friedmann 1999, S. 18). Zu weiteren Kategorien intergenerationeller Projekte vgl. Winston 2002, S. 12; BAGSO 2005, S. 23; FGG 2005.

bauen.¹¹ Die Älteren übernehmen eine Patenschaft für junge Berufseinsteiger und lassen sie als Mentoren von ihren Erfahrungen profitieren. Im Bildungsbereich werden darüber hinaus Ältere oft als Zeitzeugen an Schulen vermittelt, um den Geschichtsunterricht durch die Methode der »oral history« (vgl. Niethammer 1980) lebendiger zu gestalten. Gleichzeitig gibt es Projekte, bei denen Ältere im Umgang mit Neuen Medien von den Jüngeren unterstützt werden.

Familiäre Generationenbilder werden vor allem bei Voneinander-Lernen- Konzeptionen wie zum Beispiel Vorlesepatenschaften impliziert. In diesen Patenschaftsprogrammen wird versucht, gerade das informelle Lernen zu stärken, indem sich die Paten Zeit zum Vorlesen ausgewählter Texte und Bücher nehmen, die die Eltern unter Umständen nicht aufbringen können (vgl. z. B. PIB 2005, S. 76). Am deutlichsten tritt ein Familienbild in Großelterndiensten¹² (Szameitat 2005, S. 9) und in der Vermittlung von »Leihomas«¹³ hervor. In diesen Projekten steht besonders die Verbesserung des Miteinanders der Generationen im Mittelpunkt und nicht die Ermöglichung von intergenerationellen Lernprozessen.

Miteinander-Lernen

Bei Konzepten, die sich auf das *Miteinander-Lernen* der Generationen beziehen, steht die intergenerationelle gemeinsame Erarbeitung eines Themas im Mittelpunkt. Die Richtung der Lernprozesse spielt hier keine Rolle, da die Förderung von gemeinsamen intergenerationellen Lernprozessen intendiert ist. Die Teilnehmenden unterschiedlicher Generationen arbeiten gemeinsam an einem Projekt oder an einem Lerninhalt, der nicht von der Gruppe der Jüngeren oder der Älteren vorgegeben wird. Es besteht also kein Wissens- oder Erfahrungsvorsprung seitens einer Generation, das Expertenwissen liegt außerhalb der Gruppe. Dieses Wissen ist entweder in der Person des Dozenten zentriert oder es wird erst während des Projektes gemeinsam erarbeitet (vgl. Meese 2005, S. 38). Auf die Wirksamkeit von gemeinsam erarbeiteten Lerngegenständen verweisen auch Lüscher und Liegle, wenn sie sagen, „dass Lernprozesse im Rahmen von (vertikalen und horizontalen) Generationsbeziehungen durch Bezugnahme auf einen 'dritten Faktor': eine Sache, ein Thema etc., konstituiert werden“ (Lüscher/Liegle 2004, S. 43). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die gemeinsame Aktivität bereichernde Erfahrungen für die beteiligten Generationen bereithält (vgl. Kleinemas 2000, S. 11). Das gemeinsame Arbeiten soll Hemmungen und Stereotype abbauen und den Kontakt zwischen den Generationen in der Art verändern, dass alle beteiligten Generationen voneinander profitieren können.¹⁴

Das weite und heterogene Praxisfeld im Bereich Miteinander lernen erlaubt weitere Ausdifferenzierungen. So gibt es Netzwerke, die Projekte oder Generationen vernet-

11 So zum Beispiel die Projekte *biffy* (Big Friends for Youngsters), URL: <http://www.biffy.de> [29.05.2009] oder das Projekt *jobliner* (vgl. Schabacker-Bock/Marquard 2005).

12 Großelterndienste: URL: <http://www.grosselterndienst.de> [29.05.2009]

13 Leihomas: URL: <http://www.generationendialog.de/db/details.php?pid=805> [29.05.2009]

14 In der Psychologie gibt es zahlreiche Experimente zur Bildung und zum Abbau von Stereotypen, die davon ausgehen, dass Stereotypen nur dann wirksam abgebaut werden können, wenn zwei Gruppen gemeinsam an einem Ziel arbeiten (vgl. zusammenfassend Zimbardo 1999, S. 435).

zen (wie zum Beispiel die Kompetenzbörse Kojala für Jung und Alt)¹⁵ und Projekte, in denen miteinander in einer Art Klassen- oder Kursverband gelernt wird (vgl. zum Seniorenstudium Keil/Brunner 1998). Darüber hinaus existieren Projekte, die das gemeinsame Erarbeiten eines bestimmten Themas fokussieren, wie beispielsweise intergenerationelle Theatergruppen oder Radiowerkstätten (vgl. Franz et al. 2009).

Übereinander-Lernen

Von *Übereinander-Lernen*-Konzepten kann man dann sprechen, wenn der Gegenstand »Generationen« explizit in die didaktische Konzeption eines Projekts eingebunden ist (vgl. Meese 2005, S. 38). Im Mittelpunkt steht hier die biografische Reflexion aus einer historisch-gesellschaftlichen Perspektive.

Projekte, die sich dem Konzept des Übereinander-Lernens widmen, sind häufig mit Methoden biografischen Arbeitens, wie der »oral history« (vgl. z. B. Niethammer 1980) oder Zeitzeugenprogrammen, verknüpft (vgl. z. B. Schäffter et al. 2005). Beispielsweise kann es hier um das (gegenseitige) Verfassen von Biografien und anderen Texten zu generationsübergreifenden Themen gehen (vgl. Richter-Rauch 2000). In Veranstaltungen wie Erzählcafés besteht für Zeitzeugen die Möglichkeit, ihre Erinnerungen zu einem bestimmten historischen Ereignis oder einer Zeitspanne einem breiteren Publikum vorzustellen. Zuhörende können direkt nachfragen und es kann ein lebendiger Dialog entstehen, bei dem das biografische Lernen im Mittelpunkt steht.

Zusammenfassung: Explikation intergenerationaler Lernzugänge

Im erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurs wird intergenerationelles Lernen vorwiegend unter der Perspektive des impliziten familiären Lernens thematisiert (vgl. Kap 2.2.1). In der Praxis der intergenerationalen Begegnungsprojekte spiegelt sich dies wider. Auch hier wird an der genealogischen Vorstellung von Generationen sowie an den damit verbundenen impliziten Lern- und Tradierungsformen angeknüpft.

Im Hinblick auf intergenerationalle Bildungsprojekte wurden konzeptionelle Lernzugänge entwickelt, die Generationen in Bildungseinrichtungen unter der Perspektive des Lernens zusammenführen können. Ein Blick auf diese Konzeption zeigt, dass auch hier familiäre Rollen angesprochen werden. So arbeitet das Konzept des Voneinander-Lernens zum Teil bewusst mit familiär ausgerichteten Patenschaften und Leihoma-Konzepten. Diese Konzepte bieten zwar eine Strukturierungshilfe an, wie Generationen in Bildungseinrichtungen intentional und konzeptionell zusammengeführt werden können, allerdings ist ihre Berücksichtigung noch kein Garant dafür, dass explizite und reflektierte intergenerationalle Bildungsprozesse entstehen.

15 Weitere Informationen: www.kojala.de [29.05.2009]

2.3 Implizites und explizites intergenerationelles Lernen

Im Folgenden wird ein Theoriekomplex hinzugezogen, um das Verhältnis von expliziten und impliziten intergenerationellen Lernprozessen und die Herausforderung, explizite intentionale Lernarrangements in der Erwachsenenbildung zu gestalten, genauer beschreiben zu können.

Die Herausforderung für die Erwachsenenbildung besteht darin, explizite intergenerationelle Lernformen zu entwickeln, die über eine Kopie des Lernens in der Familie hinausgehen und intensive Perspektivwechsel zwischen den Generationen anregen können. Dabei spielt die Reflexion des Verhältnisses von impliziten und expliziten Lernformen in intergenerationellen Kontexten eine wichtige Rolle. So gilt es danach zu fragen, wie das implizite Lernen der Generationen um die Gestaltung expliziter intergenerationeller Lernangebote ergänzt werden kann.

Um das Problem bzw. die Herausforderung der intentionalen Gestaltung von expliziten intergenerationellen Lernprozessen besser beschreiben zu können, wird im Folgenden auf die theoretische Unterscheidung zwischen funktionaler, extensionaler und intentionaler Erziehung nach Tremel zurückgegriffen (vgl. Tremel 2000). Als *funktionale Erziehung* beschreibt Tremel beiläufige Lernprozesse, die während der Ausführung anderer Tätigkeiten im Familien- oder Sozialverband als Nebenwirkung mit geschieht. Diese Form der Erziehung zeichnet sich durch ein teleonomes Denken aus, das heißt, dass hier im Vorfeld keine klare Zielvorgabe für einen Lernprozess gemacht wird. *Extensionale Erziehung* beschreibt darauf aufbauend das Schaffen von Situationen, die ein bestimmtes Erziehungspotenzial haben. Extensionale Erziehung bezeichnet daher die intentionale Entscheidung, funktional zu erziehen. *Intentionale Erziehung* beschreibt schließlich die Absichtlichkeit des Erziehers und zeichnet sich durch ein teleologisches Denken aus. Erziehungsziele werden daher im Vorfeld bestimmt und der Erziehungsprozess darauf abgestimmt (vgl. Tremel 2000, S. 59 ff.). Tabelle 1 zeigt die Differenzierungen der Erziehungsformen im Überblick.

Tab. 1: Funktionale, Extensionale und Intentionale Erziehung

Funktionale Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Beiläufigkeit • Lernen als Nebeneffekt von anderen Tätigkeiten • Teleonomes Denken
Extensionale Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Intentionale Entscheidung, funktional zu erziehen • Schaffen von Situationen, die Erziehungspotenzial haben
Intentionale Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Absichtlichkeit des Erziehers • Teleologisches Denken

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Differenzierung von Erziehungsformen wird im Folgenden auf intergenerationelle Lernarrangements übertragen.

Funktionales intergenerationelles Lernen beschreibt demnach ein implizites und unreflektiertes Lernen zwischen den Generationen – beispielsweise im Familienverband

oder in Vereinen. Lernen ist hier ein Nebeneffekt, der bei der Ausführung anderer Tätigkeiten geschieht. *Extensionale intergenerationelle Lernformen* werden durch die intentionale Entscheidung der Erwachsenenbildner/-innen, funktionale Lernmöglichkeiten zu arrangieren, initiiert. Das heißt, es werden Situationen und Lernumgebungen intentional geschaffen, in denen beiläufig gelernt werden kann. *Intentionale intergenerationelle Lernformen* werden durch die Absicht der Lehrenden, explizite und reflektierte Lernprozesse zwischen den Generationen zu initiieren, ermöglicht.

Im Diskurs der Erwachsenenbildung spielt eine solche Differenzierung bisher kaum eine Rolle, vielmehr wird hier die Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen und Lernformen diskutiert (vgl. z. B. Overwien 2005, S. 341). Um intergenerationelle Lernarrangements in der Erwachsenenbildung zu beschreiben sowie für die Herausforderung implizite Lernprozesse zwischen den Generationen zu explizieren, könnte die Differenzierung von funktionalen, extensionalen und intentionalen intergenerationellen Lernarrangements allerdings hilfreich sein. Daher werden diese im Folgenden skizziert.

Intergenerationelle funktionale Lernarrangements

Intergenerationelle funktionale Lernprozesse können vor allem in „communities of practice“ (Lave/Wenger 1991) kontextualisiert werden. Das heißt, funktionales intergenerationelles Lernen geschieht beiläufig in situierten Kontexten wie beispielweise im Familienverband, in Freiwilligenaktiven oder in Vereinen. Innerhalb dieser situierten Kontexte geschieht neben der Ausführung verschiedener Tätigkeiten Lernen en passant und wird in der Regel nicht expliziert oder reflektiert.

Bei funktionalem intergenerationellem Lernen in der Familie steht die implizite und intergenerationelle Weitergabe von Wissensbeständen, Praktiken und Habitus im Mittelpunkt. „Bildung als Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt vollzieht sich somit in der Familie über die Reziprozität der familialen Generationsbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens im Familienalltag und hat in erheblichem Umfang rückwirkenden Einfluss auf die sich bildenden Subjekte“ (Büchner/Wahl 2005, S. 359 f.). In der Erwachsenenbildung werden in den letzten Jahrzehnten informelle und implizite Lernformen diskutiert. Auch hier spielt das potenzielle intergenerationelle funktionale Lernen eine Rolle, wenn es beispielsweise um informelles Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Dehnbostel 2005) oder in Freiwilligeninitiativen (vgl. Kellner 2005) geht.

Funktionale Lernformen zwischen den Generationen finden in verschiedenen situierten Kontexten statt, in Familien, Vereinen, Initiativen und auch in institutionalisierten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Allerdings sind diese Lernprozesse nicht didaktisch intendiert, sondern passieren beiläufig nebenbei.

Intergenerationelle extensionale Lernarrangements

In bewusst gestalteten extensionalen Lernarrangements für verschiedene Generationen werden implizite Lernprozesse zwischen den Generationen wahrscheinlich. Zum

Beispiel gibt es einige Projekte, in denen Ältere und Kinder gemeinsam kochen oder die Natur erleben. Meist steht hier das Miteinander der Generationen im Vordergrund. Die Veranstaltung der Erwachsenenbildung oder Familienbildung fungiert dann als Raum, in dem sich implizite Lernprozesse als Nebenprodukt zur eigentlichen Tätigkeit ergeben können. Solche Projekte sind vor allem in Einrichtungen der Familienbildung zu finden, in denen es ja gerade darum geht, zu lernen, als Familie gemeinsam zu agieren (vgl. z. B. Altdorfer 1978; Rupp 2002).

Durch extensionale intergenerationelle Lernarrangements in der Erwachsenenbildung werden Lernräume und Lernumwelten didaktisch so arrangiert, dass implizite Lernprozesse zwischen den Generationen wahrscheinlich werden.

Intergenerationelle intentionale Lernarrangements

Von intentionalen intergenerationellen Lernprozessen kann man dann sprechen, wenn Lernarrangements bewusst so konzipiert und gestaltet werden, dass das Lernen zwischen den Generationen nicht beiläufig geschieht, sondern explizit angeregt wird. Erwachsenenbildner/-innen verfolgen hier intentional das Ziel, das Potenzial intergenerationeller Lernprozesse in Form von Perspektivwechsel und Reflexionen zu ermöglichen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn vor dem Hintergrund des Voneinander-Lernens-Konzepts die jüngeren Generationen pädagogisch angeleitet werden, ihr Wissen bezüglich Neuer Medien an die Älteren weitergeben zu können, oder wenn eine intergenerationelle Gruppe sich gemeinsam mit einem Thema auseinandersetzt und durch Erwachsenenbildner/-innen dabei didaktisch angeleitet und begleitet wird.

Die Gestaltung intentionaler intergenerationeller Lernarrangements basiert auf einer klaren didaktischen Gestaltung. Ziel dieser Steuerung ist es, reflexive Lernprozesse zu initiieren, die einen Perspektivwechsel zwischen den Generationen ermöglichen können.

2.4 Zusammenfassung: Das Explizieren des Impliziten als Herausforderung für die Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel wurde die Herausforderung intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung beschrieben als die (didaktische) Explikation des impliziten intergenerationellen Lernens.

Zu Beginn wurde im Anschluss an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zwischen unterschiedlichen Generationenbegriffen differenziert. Eine Analyse dieser Begriffe zeigt, dass die Themen Lernen und Generationen konstitutiv miteinander verbunden sind, da die Generationenbegriffe unterschiedliche Lernformen und Lernvoraussetzungen implizieren und nahe legen. Auch die Beschreibung von Generationenverhältnissen steht mit Lernen in Verbindung, so stellen die unterschiedlichen Modelle differenzierte Rahmungen von möglichen und wahrscheinlichen Lernpro-

zessen zwischen den Generationen dar. Durch Generationenbeziehungen kommt hingegen die genealogische Weitergabe von Wissen und Praktiken im Familienverband in den Blick. Theoretische Beschreibungen von Generationenbegriffen, Generationenverhältnissen und Generationenbeziehungen sind daher eng mit dem Lernen der Generationen verknüpft.

Im zweiten Teil wurde das Spannungsverhältnis zwischen dem impliziten Lernen der Generationen und expliziten Praxiskonzepten herausgearbeitet. Während im erziehungswissenschaftlichen und interdisziplinär angereicherten Diskurs hauptsächlich das implizite Lernen der Generationen im Familienverband untersucht wird, werden in der Praxis Generationen explizit zusammengeführt, um voneinander, übereinander oder miteinander zu lernen. Diese Konzepte stellen eine Explikation der Lernzugänge dar; gleichwohl wird deutlich – insbesondere beim Konzept des Voneinander-Lernens –, dass auch hier genealogische Vorstellungen vom impliziten intergenerationellen Lernen die Gestaltung der Praxisprojekte beeinflussen. Eine Explizierung des Impliziten über Lernzugänge reicht daher nicht aus, um explizite intergenerationelle Lernprozesse zwischen Generationen zu ermöglichen. Dazu ist vielmehr eine didaktische Explikation notwendig, in der die unterschiedlichen Perspektiven der Generationen explizit in den Bildungsprozess eingebracht und reflektiert werden.

Diese Herausforderung der didaktischen Explikation wurde unter Rückgriff auf Tremels theoretisches Konzept der funktionalen, extensionalen und intentionalen Erziehung weiter ausdifferenziert. Durch die Übertragung dieser Differenzierung zwischen funktionalen, extensionalen und intentionalen intergenerationellen Lernarrangements konnte deutlich gemacht werden, dass es für die Institutionen der Erwachsenenbildung vor allem darum geht, intentionale intergenerationelle Lernarrangements zu entwickeln, in denen der Generationenaspekt didaktisch expliziert wird, um so reflektierte Lernprozesse zwischen Teilnehmenden verschiedener Generationen zu ermöglichen. Gleichwohl haben aber auch extensionale Lernarrangements eine besondere Bedeutung in der Familienbildung, da hier ein Lernraum für Kinder und Großeltern geschaffen werden kann, in dem sie wie in der Familie lernen können. Diese Unterscheidung ist für die empirische Untersuchung (vgl. Kap. 5) wichtig, da sie die Möglichkeiten der Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements heuristisch umschreibt.

Für die Gestaltung expliziter intentionaler Lernarrangements ist der gesellschaftlich-historische Generationenbegriff zentral, da hier unterschiedliche generations-spezifische Prägungen und Perspektiven zum Tragen kommen. Dieser Begriff wurde maßgeblich durch die Arbeiten Karl Mannheims beeinflusst. Daher wird Mannheims Perspektive auf das »Problem der Generationen« sowie auf das Konstrukt der konjunkativen Erfahrungsräume, die für diese Arbeit vor allem aus methodologischer Perspektive relevant sind, im folgenden Kapitel anhand eines Exkurses dargestellt.

3 Exkurs: Das Problem der Generationen und konjunktive Erfahrungsräume

Für die empirische Untersuchung der Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern bezüglich intergenerationellen Lernens haben die theoretischen Überlegungen Karl Mannheims eine besondere Relevanz, sowohl hinsichtlich der inhaltlich-thematischen Verortung als auch für die methodologischen Grundlagen des Forschungsdesigns.

Zum einen sind Mannheims theoretische Überlegungen zum Thema Generationen, die er im Anschluss an Wilhelm Dilthey und Wilhelm Pinder in seinem berühmt gewordenen Aufsatz »Das Problem der Generationen« entwickelt, für den Kontext der Arbeit von Bedeutung. Mit diesem Essay fundiert Mannheim den gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff (vgl. Kap. 2). Da mit dieser theoretischen Perspektive im Hinblick auf die Konstitution von Generationen einerseits sowie auf die Tradierung von Wissen in der Generationenfolge andererseits zentrale Erkenntnisse über »Das Problem der Generationen« benannt werden, werden im ersten Teil des folgenden Exkurses diese Überlegungen ausführlich beschrieben. Zum anderen sind die erkenntnistheoretischen Arbeiten innerhalb der Wissenssoziologie Mannheims – die eng mit der Generationenfrage verknüpft sind – aus einer methodologischen Perspektive für die vorliegende empirische Untersuchung zentral. Mannheim beschreibt mit seinem Konzept konjunktiver Erfahrungsräume Formen kollektiver Erkenntnis. Die Zugehörigkeit zu diesen kollektiv abstrakten Räumen strukturiert die Erkenntnismöglichkeit, die Art des Denkens sowie die Handlungsorientierungen der einzelnen Mitglieder. Der Bedeutung und Konstitution solcher Erfahrungsräume widmet sich der zweite Teil des Exkurses.

3.1 Zum Problem der Generationen

Mannheim befasst sich in seinem 1928 erschienenen Aufsatz „Das Problem der Generationen“ mit der Frage, wie Generationen theoretisch beschrieben werden können. Dieses Problem der Generationen wird von Mannheim selbst nicht explizit benannt.

Implizit wird in seiner Schrift deutlich, dass das »Problem« darin bestehe, dass man je nach theoretischem Standpunkt – und hier grenzt Mannheim eine positivistische von einer historisch-romantischen Denktradition ab – das Phänomen »Generation« unterschiedlich fassen könne.

Vor diesem Hintergrund beginnt Mannheim seinen Essay mit einer theoretischen Verortung der eigenen wissenschaftstheoretischen Perspektive, auf die in einem ersten Schritt eingegangen wird. In einem zweiten Schritt wird die Einbettung der einzelnen Generationen innerhalb einer historischen Generationenfolge dargestellt. Mit einem Gedankenexperiment setzt sich Mannheim mit dem Zusammenhang zwischen dem kontinuierlichen Wechsel in der historischen Generationenfolge und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen auseinander. Aufbauend auf dieser historisch-gesellschaftlichen Perspektive wird in einem dritten Schritt darauf eingegangen, wie Mannheim eine Generation definiert. Hier wird seine Dreiteilung des Generationenbegriffs in Generationenlagerungen, -zusammenhänge und -einheiten entfaltet. Mannheim geht weiter davon aus, dass Generationseinheiten bestimmte Entwicklungsziele bzw. Entelechien implizieren, die die Formation von Generationen beeinflussen. So wird abschließend in einem vierten Schritt darauf eingegangen, was Mannheim unter solchen Generationsentelechien versteht und wie diese in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen stehen.

3.1.1 Die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen: Mannheims theoretische Verortung

Zu Beginn des Aufsatzes beschäftigt sich Mannheim mit der Problematik, wie sich die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft theoretisch erfassen ließe. Er skizziert zwei unterschiedliche theoretische Zugangsweisen. Zunächst beschreibt er einen theoretischen Zugang, den er als positivistische Denktradition bezeichnet. Dieser Zugang gehe auf Auguste Comte zurück (vgl. Comte 1906/1994), der mit dem Positivismus ein Geschichtsmodell entwickelte, in dem die Entwicklung der Menschen und Gesellschaften in einem Stufenmodell beschrieben wird.¹⁶ Daher gehe mit einer positivistischen Denktradition ein gradliniger Fortschrittsgedanke – unabhängig von der historischen Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft – einher. Den zweiten theoretischen Zugang benennt Mannheim als romantisch-historische Denktradition. Diese gehe auf Wilhelm Dilthey zurück, betone die Relationen zwischen den Lebenszusammenhängen von Individuen und gesellschaftlichen Entwicklungen und lehne eine im Positivismus implizierte Linearität von Entwicklungen ab (vgl. Mannheim 1928/1964, S. 511; ausführlicher bei Mannheim 1980, S. 164 ff.). Mannheim positioniert sich in der Darstellung beider Zugänge auf der Seite einer romantisch-historischen Denktradition. Beide theoretischen Zugänge implizieren für Mannheim weiterhin unterschiedliche Forschungsmethoden. Während die positivistische Denktradition

¹⁶ Durch wissenschaftlichen Fortschritt entwickeln sich Gesellschaften von der Stufe religiöser Kulte über die Stufe der monotheistischen Religion hin zur Stufe der Wissenschaft, die damit als Religionsersatz interpretiert werden kann (vgl. zu diesem Dreistadiengesetz Comte 1906/1994, S. 5 ff.).

hauptsächlich mit quantitativen Methoden zur Überprüfung arbeite, basiert die historisch-romantische Denktradition auf hermeneutischer und qualitativer Forschung, um die Relationen zwischen Individuum und Gesellschaft erfassen zu können.¹⁷

Der Begriff der Generationen wird je nach Perspektive mit einer anderen Vorstellung der Bedeutung von Zeit in Verbindung gebracht. Für Mannheim ist es insbesondere eine qualitative Vorstellung von Zeit, während die positivistische Perspektive vor allem einen quantitativen Zeitaspekt betont. Nach Mannheim sind Generationen durch die qualitative Erforschung einer inneren Erlebniszeit erfassbar. So verweist er im Anschluss an Dilthey auf das Phänomen der (Gleich-)Zeitlichkeit, um die Differenz zu positivistischen, auf Fakten basierenden Denktraditionen zu markieren. „Gerade durch diese Wendung, daß Gleichzeitigkeit im Geistesgeschichtlichen nicht ein chronologisches Datum, sondern Gleichartigkeit der vorhandenen Einwirkungen bedeutet, gleitet die Fragestellung von einer Ebene, die in eine mythische Zahlenarithmetik umzuschlagen neigte, in das Gebiet der bloß durch das Verstehen erfassbaren Innerzeitlichkeit“ (Mannheim 1928/1964, S. 517). Mannheim kritisiert hier einen positivistischen Generationenbegriff, der sich auf eine leicht quantifizierbare Generationenfolge stützt und setzt diesem entgegen: „Aus dem Problem des nur mathematisch Zählbaren wird ein Problem des Qualitativen, das nur nacherlebbar ist: Generationsabstand wird innerlich nacherlebbarer Zeit, Generationsgleichzeitigkeit zu einem innerlichen Identisch-Bestimmtheit“ (ebd.).

Der Begriff Generation wird aus romantisch-historischer Perspektive, der Mannheim sich zuordnet, genau wie bei der positivistischen Richtung durch Zeitlichkeit bestimmt. Allerdings verwenden die Positivisten durch die Bestimmung von Kohorten ein quantifizierbares Zeitkonzept, während Mannheim mit der »generationsstiftenden« inneren Erlebniszeit von einem qualitativen Zeitkonzept ausgeht. Unter Rückgriff auf den Kunsthistoriker Pinder führt er diesen Gedanken weiter fort und kann mit der Formel »Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen« die Konstitution verschiedener Generationen innerhalb einer Geburtskohorte skizzieren. „In derselben chronologischen Zeit leben verschiedene Generationen. Da aber wirkliche Zeit nur die erlebte Zeit ist, leben sie alle eigentlich in einer qualitativ völlig verschiedenen inneren Zeit“ (ebd.). Pinder selbst benennt diesen qualitativen Zeitaspekt wie folgt: „Jeder lebt mit Gleichaltrigen und Verschiedenaltrigen in einer Fülle gleichzeitiger Möglichkeiten. Für jeden ist die gleiche Zeit eine andere Zeit, nämlich ein anderes Zeitalter seiner selbst, das er nur mit Gleichaltrigen teilt“ (Pinder 1926/1961, S. 21).

Die Beschäftigung mit der Frage, was eine Generation ausmacht, hängt damit stark von dem jeweils implizierten Zeitkonzept ab. Nach Mannheims Argumentation kann die Konstitution von Generationen angemessen durch ein qualitatives Zeitkonzept beschrieben werden. Dieses Zeitkonzept beinhaltet, dass ein »Zeitpunkt« als mehrdimensionaler Zeitraum verstanden wird, der von Generationen unterschiedlich wahrgenommen und erlebt wird.

17 Diltheys bekannter Satz „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1894/1957, S. 144), bildet den Hintergrund zu Mannheims Differenzierung und Abgrenzung.

3.1.2 Zur Konstitution der Generationenfolge

Einzelne Generationen zeichnen sich daher aus der Perspektive Mannheims durch eine innere Erlebniszeit aus und werden mit dem Verweis auf die Generationenfolge in einen historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet. Aus dieser übergeordneten Perspektive wird es möglich, den Fortbestand einer Gesellschaft durch die Tradierung und Aneignung von Wissen, Praktiken und Traditionen zwischen den Generationen zu beschreiben (vgl. Mannheim 1928/1964, S. 530 ff.).

Zur Rekonstruktion der Bedeutung der Generationenfolge für gesellschaftlichen Wandel führt Mannheim ein mehrstufiges Gedankenexperiment durch, dessen Grundannahme darin besteht, dass es nur eine ewig lebende Generation gäbe. Diese Überlegungen beschreibt Mannheim anhand von fünf zentralen Aspekten, die konstitutiv für eine Generationenfolge sind. In den folgenden Abschnitten werden diese skizziert.

1) Zuerst stellt Mannheim fest, dass die menschliche Gesellschaft durch „das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger“ (ebd., S. 530) gekennzeichnet sei. Der Fortbestand der Kultur wird durch das Neueinsetzen von Jahrgängen gesichert. Durch dieses Neueinsetzen wird gewährleistet, dass es sich um einen neuen Zugang zu den ererbten Kulturgütern handelt. „Das Neueinsetzen neuer Menschen verschüttet zwar stets akkumulierte Güter, schafft aber unbewusst nötige, neue Auswahl, Revision im Bereich des Vorhandenen, lehrt uns, nicht mehr Brauchbares zu vergessen, noch nicht Errungenes zu begehren“ (Mannheim 1928/1964, S. 532).

2) Mit dem stetigen Neueinsetzen neuer Kulturträger ist auch der gleichzeitige Abgang früher Kulturträger impliziert. Denn ebenso wie eine Gesellschaft in der Generationenfolge auf die Tradierung von Wissensbeständen angewiesen ist, ist auch das kollektive Vergessen für den Fortbestand einer Gesellschaft notwendig,¹⁸ da sonst keine stetige Weiterentwicklung möglich erscheint. Durch das Wechselverhältnis von Neueinsetzen und Vergessen werden gesellschaftlich-historische Wandlungsprozesse ermöglicht.

3) Als dritte Grundtatsache bestimmt Mannheim die Möglichkeit der Kulturträger, nur an einem zeitlich eng begrenzten Teil des historischen Prozesses teilzunehmen. An dieser Stelle führt Mannheim den Begriff der Erlebnis- oder Bewusstseins-schichtung ein, um diese Teilhabemöglichkeit genauer zu charakterisieren. „Nicht das Faktum der in derselben chronologischen Zeit erfolgten Geburt, des zur selben Zeit Jung-, Erwachsen-, Altgewordenseins, konstruiert die gemeinsame Lagerung im sozialen Raume, sondern erst die daraus entstehende Möglichkeit, an denselben Ereignissen, Lebensgehalten usw. zu partizipieren und noch mehr, von derselben Art der Bewusstseins-schichtung aus dies zu tun“ (Mannheim 1928/1964, S. 536). Die durch prägende Ereignisse in der Jugendphase entstehenden Bewusstseins-schichtungen haben einen

18 Ein aktuelles Beispiel wäre in der Bundesrepublik das »Verschwinden« der Generationenlagerung, die das Dritte Reich und den Zweiten Weltkrieg miterlebt hat. Dies bedeutet keinesfalls, dass mit dem Wegbrechen dieser kollektiven Erfahrungen sämtliche Erinnerungen ausgelöscht werden, sondern vielmehr, dass andere Umgangs- und Erinnerungsformen von den jüngeren Generationen gefunden und gelebt werden.

Einfluss auf die folgenden Erlebnisschichtungen im weiteren Lebenslauf.¹⁹ Generationen unterscheiden sich demzufolge aufgrund ihrer unterschiedlichen Bewusstseinschichtungen.

4) Im Anschluss daran verweist Mannheim auf das notwendige Tradieren der Kulturgüter. Er differenziert zwischen zwei Formen des Lernens, die für die Tradierung von Kulturgütern von unterschiedlicher Bedeutung sind. So bewertet Mannheim das Hineinwachsen in ererbte Kulturpraktiken als bedeutsamer als das »bewusst Gelehrte«. Die Überlieferung von Kultur vollzieht sich für Mannheim tendenziell auf der Ebene des sozialisatorischen, impliziten Lernens. Demgegenüber steht intentionales, explizites Lernen, dessen Bedeutung Mannheim für die Überlieferung der Traditionen, Normen und Werte gering einschätzt.²⁰

5) Der letzte Punkt des Gedankenexperiments betrifft die Kontinuierlichkeit im Generationenwechsel und die Annahme, dass sich zeitlich nahestehende Generationen wechselseitig beeinflussen. Jüngere und Ältere können besonders in dynamischen Gesellschaften voneinander lernen. „Alles in allem: gäbe es keine neue Generation im Gesellschaftsprozess, wäre die Rückstrahlung des allein aus neuen Lebenskeimen und neuen Ansätzen Erfahrbaren nicht möglich und gäbe es keine Kontinuierlichkeit in der Generationenfolge, so könnte sich dieser Ausgleich niemals reibungslos vollziehen“ (Mannheim 1928/1964, S. 541).

Die Generationenfolge wird von Mannheim als stetiger Wechsel zwischen dem kollektiven Neueinsetzen und dem Vergessen durch den Abgang früherer Kulturträger beschrieben. Dieses Wechselspiel wird als Bedingung für gesellschaftliche Wandlungsprozesse interpretiert. Es ist allerdings nur dann möglich, wenn einzelne Generationen klar zu differenzieren sind (darauf bezieht sich der genannte Aspekt der Bewusstseinschichtung). Die Generationen mit unterschiedlichen Bewusstseinschichtungen beeinflussen sich gegenseitig; dies stellt die Voraussetzung für das Lernen in der Generationenfolge dar. Im folgenden Abschnitt wird daher der Frage nachgegangen, wie Mannheim die Konstitution von einzelnen Generationen beschreibt.

3.1.3 Generationen: Lagerung, Zusammenhang, Einheit

Um zu beschreiben, was eine Generation ausmacht, entwickelt Mannheim ein dreistufiges Modell, in dem zwischen Generationenlagerungen, Generationszusammenhängen und Generationseinheiten unterschieden wird. In diesem theoretischen Modell werden Generationen abstrakt und nicht als konkrete Gruppen gefasst. „[...]“, so ist der Generationenzusammenhang ein Miteinander von Individuen, in dem man zwar

19 Der Aspekt der prägenden Jugendphase wird heute von einigen Autoren angezweifelt (vgl. Rupp 1997, Weisbrod 2005).

20 Explizite Belehrung hält Mannheim auch deshalb für schwierig, da Schüler/-innen sowie Lehrer/-innen über unterschiedliche Erlebnis- und Bewusstseinschichtungen verfügen. Dieser Unterschied bzw. diese Spannung, wie Mannheim es nennt, wird aber durch die wechselseitige Beeinflussung der Generationen relativiert: „Nicht nur der Lehrer erzieht den Schüler, auch der Schüler den Lehrer. Die Generationen stehen in ständiger Wechselwirkung“ (Mannheim 1928/1964, S. 540).

auch durch etwas verbunden ist; aber aus dieser Verbundenheit ergibt sich zunächst noch keine konkrete Gruppe“ (Mannheim 1928/1964, S. 525). Das im Folgenden beschriebene, von Mannheim entwickelte dreiteilige Generationenkonzept ermöglicht die Analyse und die Beschreibung von Generationen.

Generationenlagerung

Als ersten umfassenden Begriff nennt Mannheim die Generationenlagerung, die er in Analogie zum Begriff der Klassenlage nach Marx entwickelt: „Wir denken an das Phänomen der Klassenlage. Unter Klassenlage könnte man, im weitesten Sinne des Wortes, verstehen eine schicksalsmäßig verwandte Lagerung bestimmter Individuen im ökonomisch-machtmäßigen Gefüge der jeweiligen Gesellschaft“ (Mannheim 1928/1964, S. 525). Ähnlich wie der Begriff der Klassenlage beschreibt die Generationenlagerung die objektive und potenzielle Zugehörigkeit zu einer Alterskohorte. Das bedeutet, dass eine Person, die in einem bestimmten Jahrgang geboren ist, in die zugehörige Generationenlagerung platziert wird, da sie potenziell die gleichen Erlebnisse erleben kann, wie andere zum gleichen Zeitpunkt geborenen Menschen. „Klassenlage und Generationslage [...] haben also das Gemeinsame, daß sie, als Folge einer spezifischen Lagerung der durch sie betroffenen Individuen im gesellschaftlich-historischen Lebensraume, diese Individuen auf einen bestimmten Spielraum möglichen Geschehens beschränken und damit eine spezifische Art des Eingreifens in den historischen Prozess nahe legen. Eine jede Lagerung schaltet also primär eine große Zahl der möglichen Arten und Weisen des Erlebens, Denkens, Fühlens und Handelns überhaupt aus und beschränkt den Spielraum des sich Auswirkens der Individualität auf bestimmte umgrenzte Möglichkeiten“ (Mannheim 1928/1964, S. 528). Mit der Generationenlagerung wird damit ein Potenzial beschrieben, ähnliche Bewusstseins-schichtungen zu entwickeln, wenn man zur gleichen Zeit geboren wurde.

Generationszusammenhang

Von einem Generationszusammenhang spricht Mannheim dann, wenn verschiedene Ereignisse gemeinsam erlebt werden. „Von einem Generationszusammenhang werden wir also nur reden, wenn reale soziale und geistige Gehalte gerade in jenem Gebiete des Aufgelockerten und werdenden Neuen eine reale Verbindung zwischen den in derselben Generationenlagerung befindlichen Individuen stiften“ (ebd., S. 543). Der Unterschied zwischen Generationenlagerungen und Generationszusammenhängen liegt auf unterschiedlichen Realitätsebenen. Während die Generationenlagerung einen potenziellen Zustand, eine potenzielle Zugehörigkeit beschreibt, wird mit dem Generationszusammenhang das reale gemeinsame Erleben von historischen und gesellschaftlichen Ereignissen beschrieben. Ein Generationszusammenhang beschreibt daher, dass Ergebnisse gemeinsam erlebt werden, während eine Generationseinheit eine kollektiv geteilte Verarbeitung dieser Ereignisse beschreibt.

Generationseinheit

Eine Generationseinheit kann sich aus einem Generationszusammenhang herausbilden, wenn die gemeinsam erlebten Ereignisse subjektiv in gemeinsamen Handlungs- und Orientierungsmustern verarbeitet werden (vgl. auch Liebau 1997, S. 21). Durch ein historisches Ereignis wie zum Beispiel die soziale Bewegung 1968 kann ein Generationszusammenhang entstehen. Aber erst durch eine ähnliche Verarbeitung dieses Ereignisses, also durch einen ähnlichen Orientierungsrahmen, bildet sich eine Generationseinheit. So gehören die Studierenden, die diese Bewegung aktiv mitgestaltet haben, zu einer anderen Generationseinheit als junge Menschen, die zur gleichen Zeit eine Lehre in einer ländlichen Gegend angefangen haben. Generationseinheiten ermöglichen ein Generationsbewusstsein, welche eine Generation letztlich charakterisiert. *„Dieselbe Jugend, die an derselben historisch-aktuellen Problematik orientiert ist, lebt in einem »Generationszusammenhang«, diejenigen Gruppen, die innerhalb desselben Generationszusammenhanges in jeweils verschiedener Weise diese Erlebnisse verarbeiten, bilden jeweils verschiedene »Generationseinheiten« im Rahmen desselben Generationszusammenhanges“* (Mannheim 1928/1964, S. 544; Kursiv im Original).

Wie Mannheim die Entstehung solcher Generationseinheiten beschreibt, wird im folgenden Abschnitt in den Blick genommen.

3.1.4 Zur Entstehung von Generationseinheiten

Die Entstehung von Generationseinheiten wird von Mannheim vor dem Hintergrund der Frage, wie sich Individuen kollektiv verbinden können, entwickelt. Mannheim geht davon aus, dass dieser Prozess durch sozialisatorisch wirkende »formende Kräfte« vorangetrieben wird. „Aber es sind nicht die Inhalte, die in erster Reihe verbinden; sondern noch mehr verbinden jene formenden Kräfte, durch die gestaltet, diese Inhalte erst wirklich ein Gepräge und eine Richtungsbestimmtheit erhalten. Vom geprägten Schlagwort bis zum ausgebauten System, von der scheinbar isolierten Geste bis zum gestalteten Kunstwerk, wirkt sich oft dieselbe Formierungstendenz aus, deren soziale Bedeutung eben darin besteht, daß durch sie und in ihr sich Individuen sozial zu verbinden vermögen“ (Mannheim 1928/1964, S. 545). Im Rahmen dieser kollektiven Vergesellschaftung sind nach Mannheim »Grundintentionen« und »Gestaltungsprinzipien« von elementarer Bedeutung. Diese Prinzipien basieren auf der Annahme der psychologischen Wahrnehmungs-Forschung, dass Menschen nicht einzelne Eindrücke zu einem Gesamteindruck aufsummieren, sondern dass zunächst ein gestalthafter Gesamteindruck gebildet wird (vgl. ebd., S. 546). Die Grundintentionen und Gestaltungsintentionen zeichnen sich durch zwei zentrale Prämissen aus. Zum einen wirken sie – Mannheim zufolge – sozialisierend und zum anderen sind sie gesellschaftlich »fortsetzbar«, also anschlussfähig. „Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien sind in erster Linie sozialisierende Faktoren im gesellschaftlich-historischen Geschehen. In diese muß man hineinwachsen, wenn man wahrhaft am kollektiven Geschehen teilhaben will“ (ebd., S. 545).

Um die Gestaltungsprinzipien näher in den Blick zu nehmen, verbindet Mannheim die Erkenntnisse aus der (individuellen) Wahrnehmungspsychologie mit den Konstitutionsprozessen von kollektiven Einheiten. Gestaltungsprinzipien beeinflussen in seiner Argumentation sowohl die Struktur des individuellen Denkens als auch die Struktur von kollektiven Gruppenprozessen. „Sich mit einer Gruppe verbinden heißt ferner, jene Formungs- und Gestaltungsintentionen in sich aufnehmen, aus denen heraus neu auftauchende Eindrücke, Ereignisse in einer weitgehend vorgeschriebenen Richtung verarbeitet werden können“ (ebd., S. 546). Mannheim hebt weiterhin hervor, dass den formenden Kräften eine hohe soziale Bedeutung zukommt, da diese in der Lage sind, räumlich getrennte Individuen, die sich nicht kennen und in der Regel auch nicht kennenlernen werden, doch auf einer kollektiven Ebene zu verbinden (vgl. ebd., S. 546). Die Generationseinheit bildet also keine konkrete soziale Gruppe, sondern verstreute Individuen, die Ereignisse aufgrund ähnlicher Gestaltungsprinzipien aus einer sehr ähnlichen Perspektive interpretieren und damit über ähnliche Strukturen des Denkens verfügen.²¹

Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien formieren nach Mannheim die Wahrnehmung und die Strukturen des Denkens der Mitglieder einer Generationseinheit. Mannheim beschreibt zwei Möglichkeiten, wie Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien als formende Kräfte einer Generationseinheit zustande kommen und wie diese sich innerhalb einer Generationenlagerung verbreiten können.

Zum einen können sie von einer historisch-aktuellen konkreten Gruppe gebildet werden und verbreiten sich von diesem Kern aus weiter. Zum anderen können auch Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien vergangener Generationseinheiten übernommen und aktualisiert werden. Diese beiden Möglichkeiten werden in Mannheims Argumentation in differierenden Gesellschaftsformationen unterschiedlich wahrscheinlich. Auf diesen Zusammenhang zwischen den formenden Kräften der Generationseinheiten und gesellschaftlichen Dynamiken wird im Folgenden genauer eingegangen.

3.1.5 Entelechien und gesellschaftlicher Wandel

Nach Mannheim wird die Herausbildung von Generationseinheiten durch gesellschaftliche Ereignisse und Dynamiken und deren kollektive Verarbeitung hervorgehoben. Wenn neue Einheiten, neue Kollektivimpulse innerhalb einer historisch-aktuellen Generationenlagerung entstehen, spricht Mannheim von einem „Aktivwerden der in der Lagerung schlummernden Potentialität“ (Mannheim 1928/1964, S. 550).

21 Allerdings schränkt Mannheim ein, dass der Kern einer Generationseinheit in der Regel eine konkrete Gruppe umfasst(e), die bestimmte Grundintentionen herausbildeten, die dann weiter verbreitet werden konnten. „Daß zunächst aus einer konkreten Gruppe aufsteigende Grundintentionen auch über die konkrete Gruppe hinaus eine werbende und verbindende Gewalt besitzen, liegt der Hauptsache nach daran, daß sie mehr oder minder adäquater Ausdruck der Generationenlagerung sind, daß also auch außerhalb dieser konkreten Gruppe lebende, aber in verwandter Lagerung sich befindende Individuen in ihnen den ihrer Lagerung im historischen Raume entsprechenden Ausdruck finden“ (Mannheim 1928/1964, S. 549).

Dieses Aktivwerden korrespondiert mit der unterschiedlichen Dynamik von Gesellschaften. „Eins scheint wahrscheinlich zu sein, daß die Häufigkeit des Aktivwerdens dieser Potentialität mit der Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Dynamik zusammenhängt“ (ebd.). Mannheim geht, wie in diesem Zitat deutlich wird, davon aus, dass innerhalb einer Generationenlagerung das Potenzial enthalten ist, zu einer Generationseinheit mit eigenen formenden Kräften zu werden. Ob sich das einer Generationenlagerung innewohnende Potenzial verwirklicht, hängt von gesellschaftlich-historischen Ereignissen und Dynamiken ab, die auf die Generationenlagerung einwirken. Damit beschreibt Mannheim eine Generationsentelechie.²²

Die Realisierung dieser Generationsentelechien unterscheidet sich, so Mannheim weiter, in sich langsam wandelnden Gesellschaften und dynamischen Gesellschaften. In langsamen, stabilen Gesellschaften werden frühere Generationsentelechien übernommen und transformiert. In beschleunigten Gesellschaften können hingegen die Generationenlagerungen neue Entelechien hervorbringen. Diese Unterschiede zeigen sich auch im jeweiligen Umgang mit den verschiedenen Generationen innerhalb einer Gesellschaft. Während in stabileren, sich langsam wandelnden Gesellschaften an alte Traditionen und Entelechien angeknüpft wird, stehen beschleunigte Gesellschaften eher für plurale Gestaltungsprinzipien und Entelechien. Im ersten Fall übernehmen die Jungen ihr Wissen und ihre Traditionen von den Älteren und transformieren diese geringfügig. Im zweiten Fall wird kaum an vorhergegangene Traditionen angeknüpft, sondern stets eigene Einheiten und Entelechien gebildet.

In Bezug auf das Erleben von Generationsentelechien differenziert Mannheim weiterhin zwischen zwei Abstufungen. Zum einen kann sich eine unbewusste, intuitive Generationsentelechie ergeben. „Es gibt zunächst den Fall, wo diese Generationseinheit einfach und unbewußt aus einem neuen, durch sie geschaffenen Impuls heraus ihre Werke und Taten gestaltet und nur intuitiv von einer Zusammengehörigkeit weiß, diese aber noch nicht als Generationseinheit ins Bewußtsein hebt“ (ebd.). Zum anderen kann eine Generationseinheit auch bewusst erlebt und bewertet werden. Als Beispiel nennt Mannheim hier die Jugendbewegung der 20er-Jahre des 20. Jahrhunderts. In Mannheims Argumentation bleibt unklar, welche Konsequenzen sich aus der Differenz zwischen bewussten und intuitiven Formen von Generationsentelechien ergeben. Allerdings liegt an dieser Stelle die Vermutung nahe, dass Generationsentelechien in stabileren und wenig dynamischen Gesellschaften tendenziell unbewusster sind als in dynamischen Gesellschaften, in denen es mehr Reflexionsangebote gibt.

22 Mannheim übernimmt den Gedanken einer Generationsentelechie von Pinder. Dieser geht davon aus, dass jede Generation ihre eigene Entelechie aus sich heraus ausbildet. Unter Entelechie verstand Aristoteles die in einer bestimmten Wirklichkeit angelegte Möglichkeit. Eine Zielbestimmung sei in einem Organismus bereits angelegt. Durch eigene Kraft könne der Organismus die in ihm angelegte Möglichkeit entwickeln und vollenden. Der Begriff der Entelechie beschreibt demnach etwas, das sein Ziel in sich selbst hat. Die Entelechie einer Generation führt erst zur Bildung einer qualitativen Einheit. „Entelechie einer Generation ist nach ihm [Pinder JF] Ausdruck der Einheit ihres 'inneren Ziels', Ausdruck eingeborenen Lebens- und Weltgefühls“ (Mannheim 1928/1964, S. 518). Für Mannheim dient die Annahme von Generationsentelechien zur Abgrenzung von bisher präferierten Zeiteinheiten, wie Epoche oder Zeitgeist. Beide enthalten Mannheim zufolge keinen inneren, antreibenden Impuls, der die Epoche zur Verwirklichung ihres eigenen Ziels treibt.

Werden Entelechien als eine Art Zielorientierungsrahmen verstanden, den die einzelnen Mitglieder der Generationseinheit (implizit) verstehen, kann an dieser Stelle auch die Frage gestellt werden, inwiefern Entelechien Bestandteile von konjunktiven Erfahrungsräumen sind. Diese beiden Elemente – Entelechien und konjunktive Erfahrungsräume – werden bei Mannheim nicht explizit verbunden. Eine Differenz liegt in der thematischen Ausrichtung Mannheims. Während er die Entelechien mit seinem »Problem der Generationen« in Verbindung bringt, diskutiert er das Konzept von konjunktiven Erfahrungsräumen in Zusammenhang mit der Frage nach objektiver und subjektiver Erkenntnis. Dies wird im Folgenden ausgeführt.

3.2 Konjunktive Erfahrungsräume

In der Beschreibung des Problems der Generationen wird – wie in Mannheims gesamter Wissenssoziologie – deutlich, dass die Interpretation und Beschreibung von sozialen und gesellschaftlichen Phänomenen, wie zum Beispiel Generationen, an theoretische Standorte gebunden ist. Diese perspektivische Ausrichtung kommt besonders in Mannheims posthum veröffentlichter Abhandlung „Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit“ (vgl. Mannheim 1980, S. 155 ff.) zum Tragen. Mannheim beschäftigt sich dort mit der Frage nach perspektivischen Erkenntnismöglichkeiten menschlicher Individuen und Kollektive.

Mannheim beschreibt, dass ein Erkenntnisakt „eine spezifische Art der existentiellen Beziehung zum Gegenüber sei und zwischen Subjekt und Objekt eine spezifische Gemeinsamkeit, eine spezifische Einheit stifte“ (Mannheim 1980, S. 206). Nur durch die existenzielle Berührung mit einem Erkenntnisobjekt – durch das (kurze) Verschmelzen der Zweiheit zur Einheit – wird eine bestimmte Form der Erkenntnis möglich, die Mannheim mit dem Begriff »Kontagion« beschreibt (vgl. ebd., S. 209). Vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund entwickelt Mannheim ein Konzept konjunktiven Erkennens. Dieses Erkennen zeichnet sich in der Argumentation Mannheims zwingend durch eine perspektivische und kollektive Ausrichtung aus. Es ist nur gültig in den Kreisen, die die oben beschriebene existenzielle Verbundenheit miteinander eingehen, und demnach nicht mit dem objektivierten naturwissenschaftlichen Erkennen gleichzusetzen.

Eine Kontagion geschieht zwischen zwei Subjekten oder zwischen Subjekt und Objekt. Tritt zu zwei Subjekten ein drittes hinzu, spricht Mannheim von einem konjunktiven Erfahrungsraum, der als äußerer Rahmen für die Verbundenheit zwischen den Subjekten fungiert. Innerhalb dieses konjunktiven Raumes haben Erfahrungen konjunktive Gültigkeit. Die Möglichkeit, die Erfahrungen zu vermitteln, beschränkt sich auf die Teilhabenden des Erfahrungsraumes. Die oben beschriebenen Generationseinheiten stehen exemplarisch für solche Erfahrungsräume, in denen gemeinsam erlebte Ereignisse auf bestimmte – durch den Erfahrungsraum mit determinierte – Arten erkannt, verarbeitet und interpretiert werden.

Konjunktive Erfahrungsräume werden vor allem durch Sprache konstituiert. Die Namens- und Begriffsgebung erfolgt in diesen Kontext immer perspektivisch und ist an den konkreten Erfahrungsraum gebunden. Mannheim macht dies deutlich, indem er zwischen überkonjunktiven Wortbedeutungen und konjunktiven Wortbedeutungen unterscheidet (vgl. ebd. S. 217). Viele Worte haben Bedeutungen auf beiden Ebenen. Der Begriff des Staates beispielsweise wird über konjunktive Erfahrungsräume hinweg verstanden, unterliegt also einer allgemeinen und objektivierten Generalisierung. Der Begriff bedeutet jedoch innerhalb verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume Unterschiedliches. Eine Generationseinheit etwa, die sich in der Zeit der Weimarer Republik gebildet hat, versteht darunter etwas anderes als jüngere Generationseinheiten. Auch variiert die Bedeutung zwischen aktuell bestehenden Erfahrungsräumen. Mannheim bringt diese zwei Formen der Wortbedeutungen mit der Differenzierung von »Gemeinschaft« und »Gesellschaft« des Soziologen Ferdinand Tönnies (vgl. 1887/2005) zusammen. Während der Begriff »Gesellschaft« mit »Zivilisation« assoziiert und durch überkonjunktive Wortbedeutungen charakterisiert werde, beziehe sich der Begriff »Gemeinschaft« auf die verschiedenen Kulturen innerhalb einer Zivilisation und somit auch auf parzellierte konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Mannheim 1980, S. 226).

Innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume sind demnach bestimmte Wissensformen konzentriert, die in ihrer Gänze nie in einer einzigen Person gebündelt sein können. „Die Gesamtheit der möglichen Wißbarkeiten verteilt sich auf verschiedene Individuen, sie nehmen jeweils nur teil an einem bestimmten Ausschnitt der in einem kollektiven Erfahrungsraum möglichen Vorstellungen. Dennoch bilden diese Ausschnitte in ihrer Gesamtheit ein organisches Ganzes, das als Ganzes ‘in keinem Kopfe vorhanden ist’ und dennoch in einem gewissen Sinne über der Gruppe ‘schwebt’“ (Mannheim 1980, S. 232).

Konjunktive Erfahrungsräume können, wie am „Problem der Generationen“ deutlich wurde, aus Generationseinheiten bestehen. Darüber hinaus können konjunktive Erfahrungsräume auch über weitere soziale Kategorien, wie Milieu oder Geschlecht, charakterisiert werden. Erfahrungsräume sind nicht isoliert zu betrachten, sondern sind miteinander vernetzt, wie am folgenden Beispiel der 68er-Bewegung deutlich gemacht werden soll. Zum Beispiel teilt sich eine Generationseinheit den gleichen konjunktiven Erfahrungsraum, wenn die 68er-Bewegung auf eine ähnliche Weise verarbeitet wurde, wenn ähnliche Orientierungsrahmen vorlagen. Aus der Milieuperspektive konstituiert sich ein konjunktiver Erfahrungsraum der 68er-Bewegung für Studenten anders als für Lehrlinge. Darüber hinaus sind konjunktive Erfahrungsräume auch geschlechtsspezifisch besetzt. Um bei dem Beispiel der 68er-Bewegung zu bleiben, kann von einem Erfahrungsraum gesprochen werden, in dem die Bewegung durch eine feministische Perspektive verarbeitet wurde. Hier wird deutlich, dass sich verschiedene konjunktive Erfahrungsräume überlagern können und damit eine mehrdimensionale Vernetzung aufweisen.

Die Zugehörigkeit zu kollektiven konjunktiven Erfahrungsräumen bestimmt die Erkenntnismöglichkeiten und bis zu einem gewissen Grad die Strukturen des Denkens,

der sie bevölkernden Individuen – ähnlich wie bei den zuvor beschriebenen Generationentelechien.

Die Zugehörigkeit zu konjunktiven Erfahrungsräumen ist aus einer methodologischen Perspektive interessant. So kann davon ausgegangen werden, dass in verschiedenen Erfahrungsräumen unterschiedliche Strukturen des Denkens sowie Orientierungsrahmen, die das eigene Handeln beeinflussen, vorliegen. Diese Orientierungen sind nicht immer explizierbar, sondern bewegen sich auf der Ebene von konjunktiven Wissensformen, die Mannheim auch als „atheoretisch“ bezeichnet, da diese das Handeln beeinflussen, ohne direkt expliziert und damit theoretisiert werden zu können. Mit der auf Mannheims Wissenssoziologie basierenden dokumentarischen Methode wird es möglich, implizite und handlungsleitende Orientierungen von Gruppen und Individuen empirisch zu rekonstruieren. Um in dieser Dissertation die impliziten Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Hinblick auf intergenerationelles Lernen erfassen zu können, werden deshalb in der empirischen Untersuchung die kollektiven Orientierungen von Erwachsenenbildner/-innen durch die Erhebung von Gruppendiskussionen und deren dokumentarischer Auswertung rekonstruiert (vgl. Kap. 4).

Am Ende dieses Exkurses werden nun in einem ersten Schritt die Gedanken Mannheim verdichtend zusammengefasst, bevor in einem zweiten Schritt reflektiert wird, inwiefern mit Mannheims dreiteiligem Generationenmodell aktuelle Generationenlagerungen beschrieben werden können.

3.3 Zusammenfassung

Karl Mannheim definiert Generationenzugehörigkeit vor dem Hintergrund einer kollektiv geteilten inneren Erlebniszeit. Dieses Modell kann so den forschenden Blick auf die subjektiven Empfindungen und Verarbeitungsprozesse der Individuen lenken, die in kollektive, soziale und gesellschaftliche Prozesse und Strukturen eingebunden sind. Durch diese Perspektive kann darüber hinaus die Konstitution von Generationen mit historischen Ereignissen verknüpft werden. Die von Mannheim vorgenommene Dreiteilung des Generationenbegriffs kann außerdem erklären, wie es zur Herausbildung von Generationseinheiten kommt und wie sich innerhalb der gleichen Geburtskohorte unterschiedliche Generationen konstruieren können. Mit diesem Konzept ist es also möglich, Generationen differenziert zu betrachten.

In seinem Gedankenexperiment zur Generationenfolge beschreibt Mannheim den Fortbestand einer Gesellschaft durch den stetigen Wechsel zwischen dem Neueinsetzen und dem Abgang von Kulturträgern. Die Tradierung erfolgt stets von den früheren auf die neuen Kulturträger. Allerdings geschieht die Tradierung nicht analog, sondern der Tradierungsinhalt wird durch die neuen Kulturträger angeeignet, modifiziert und weitergegeben. Die Lernprozesse, die für das Tradieren und die Aneignung von Bedeutung sind, sind auf der Ebene des impliziten sozialisatorischen Lernens verortet.

Diesen misst Mannheim im Hinblick auf die Tradierung von Kultur einen höheren Stellenwert zu als dem bewusst Gelehrten. Diese Präferenz zeigt sich auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Auch hier wird intergenerationelles Lernen bislang vorwiegend als implizites sozialisatorisches Lernen konzipiert und untersucht.

Mit dem Konzept der Generationsentelechien verfolgt Mannheim die Frage nach der Herausbildung unterschiedlicher gesellschaftlicher Dynamiken. So liegen in dynamischen und sich schnell wandelnden Gesellschaften potenziell plurale Entelechien vor, während diese in stabilen und sich nur langsam wandelnden Gesellschaften implizit von den Älteren übernommen werden.

Im zweiten Teil des Exkurses konnte mit dem Konzept der konjunktiven Erfahrungsräume eine Form kollektiver Erkenntnis beschrieben werden. Mannheim sieht den Menschen als in verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen agierend. Diese Erfahrungsräume beeinflussen seine Handlungsorientierungen und Denkstrukturen, da die Sprache eine zentrale Bedeutung in und außerhalb von konjunktiven Erfahrungsräumen habe. So hätten Worte in verschiedenen Erfahrungsräumen unterschiedliche oder spezifische Bedeutungen und mitunter entscheidet daher die Sprache über die Zugehörigkeit zu Erfahrungsräumen. (vgl. zu den methodologischen Prämissen Kap. 4).

3.4 Zur Aktualität des Mannheimschen Modells

Inwiefern sind Mannheims Überlegungen, die Anfang des letzten Jahrhunderts entstanden sind, heute noch anregend? Mannheim selbst hat – im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen postmodernen und modernen Gesellschaften (vgl. Lyotard 1999)²³ – in einer modernen Gesellschaft gelebt, während die (europäische) Gesellschaft heute als durch plurale und heterogene Strukturen der Postmoderne gekennzeichnet beschrieben werden könnte. In dieser vom Zerfall der Metaerzählung gekennzeichneten pluralen und parzellierten Gesellschaft bewegen sich Menschen in unterschiedlichen Sprachspielen, die je über eigene Diskursregeln verfügen. Dieses Konzept ähnelt aufgrund seiner Hervorhebung der Bedeutung von Sprache dem Mannheimschen Konzept der konjunktiven Erfahrungsräume. So bewegen sich Angehörige unterschiedlicher Generationen in parzellierten Sprachspielen und konjunktiven Erfahrungsräumen, in denen ein gegenseitiges Differenzerleben konstitutiv ist (vgl. z. B. Fromme 1997).

Gesellschaft heute erscheint als das, was Mannheim als dynamische Gesellschaft mit schnellem sozialem Wandel beschrieben hat. So könnte man vermuten, dass Generationseinheiten in kürzeren Abständen hervorgebracht werden, wenn man sich die Fülle der bestehenden Generationstypologien allein nach den 50er-Jahren des letzten Jahrhunderts anschaut (skeptische Generation, Generation Golf, Generation X etc.).

23 Die Unterscheidung zwischen »modern« und »postmodern« ist nicht unumstritten (zur Diskussion vgl. Welsch 2002).

Aus dieser Perspektive kann die These formuliert werden, dass in postmodernen Gesellschaften eine höhere Pluralität an potenziellen konjunktiven Erfahrungsräumen und an Generationseinheiten vorherrscht als in modernen Gesellschaften. Gleichzeitig wird jedoch auch fraglich, inwiefern sich hier jeweils tatsächlich stabile und konjunktiv geteilte Generationseinheiten innerhalb der pluralen Möglichkeiten herausbilden (vgl. auch Liebau 1997, S. 24).

Besonders interessant erscheint weiterhin die Reflexion des demografischen Wandels vor dem Kontext von Mannheims Überlegungen zur Generationenfolge. Mannheim selbst hat noch nicht mit den demografischen Entwicklungen seit den 1970er-Jahren rechnen können. Er ging bei seinen Überlegungen von einer Alterspyramide aus. Die Veränderung der Pyramide zum Pilz impliziert nun nicht, dass Generationen ewig leben, aber dass Generationen insgesamt einfach länger bestehen und weniger junge Generationen nachkommen. Dies kann mitunter zu gesellschaftlichen Konflikten führen, da sich hier das von Mannheim beschriebene Verhältnis von Erinnern und Neubeginn verändert. Die Älteren können beispielsweise länger gesellschaftliche Positionen besetzen, während die Jüngeren zunehmend Schwierigkeiten bekommen, sich zu integrieren (vgl. Britten 2003). Interessant ist in diesem Zusammenhang noch ein weiterer Aspekt. So geht Mannheim davon aus, dass die Jugendphase für die Bildung von Generationseinheiten durch eine erste »Erlebnisschicht« besonders prägend ist. Wenn die These Mannheims zutreffen würde und sich alle weiteren Erlebnisschichten an dieser ersten orientieren oder auf ihr basieren, würde dies dann eventuell eine Art gesellschaftliche Verlangsamung implizieren, da durch den demografischen Wandel Ältere in Zukunft die Mehrheit der Gesellschaft stellen werden und an lang vergangenen Ereignissen ihre Bewusstseinschichtungen entwickelt haben. Die Bewusstseinschichtungen der weniger zahlreichen nachkommenden jüngeren Generationen können dann kaum als kollektive Impulse innerhalb einer Gesellschaft wahrgenommen werden. Allerdings impliziert die Mannheimsche Idee der Prägung und Entwicklung von Bewusstseinschichtungen im Jugendalter die Vorstellung, dass im Erwachsenenalter solche Entwicklungen kaum noch möglich seien. Dieser Aspekt wird von einigen Autoren in Frage gestellt. So kritisiert beispielsweise Bernd Weisbrod die „Exklusivität des Deutungsmusters ‘Jugendgeneration’“ (Weisbrod 2005, S. 5). Susanne Rupp kritisiert dies ebenfalls und kommt durch eine empirische Untersuchung zu Generationseinheiten im Nationalsozialismus zu dem Schluss, dass zwar die Generationenzusammenhänge in der Jugendphase konkretisiert werden, die Bildung einer Generationseinheit sich jedoch auch bis ins hohe Erwachsenenalter entwickeln kann (vgl. Rupp 1997, S. 217). Auch die aktuellen Forschungen zur Bewusstseinsentwicklung und zum Lernen im Erwachsenenalter legen nahe, dass das menschliche Gehirn seine Plastizität bis ins hohe Alter beibehält und demnach Lernen und Entwicklung über die gesamte Lebensspanne möglich sind (vgl. z. B. Blakemore/Frith 2005, S. 176 ff.). Daher kann davon ausgegangen werden, dass Generationseinheiten sich auch – entgegen der These Mannheims – im mittleren und höheren Erwachsenenalter herausbilden können.

Dennoch haben die Überlegungen Mannheims kaum an Aktualität eingebüßt und bieten eine breite und erkenntnistheoretisch fundierte Reflexion des Problems der Generationen. Seine theoretischen Gedanken zu den konjunktiven Erfahrungsräumen haben die rekonstruktive Sozialforschung und die dokumentarische Methode mit fundiert, die auch die methodologische Grundlage der empirischen Untersuchung darstellt und im folgenden Kapitel beschrieben wird.

4 Methodischer Zugang

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Herausforderung der Explizierung von impliziten intergenerationellen Lernprozessen in der Erwachsenenbildung sollen in der empirischen Untersuchung die handlungsleitenden kollektiven Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Hinblick auf die Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse untersucht werden. Diese Forschungsperspektive und die Frage nach kollektiven Orientierungen haben Implikationen für das Forschungsdesign sowie Auswirkungen auf die Erhebungs- und Auswertungsmethode. Um die kollektiven Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu analysieren, wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign gewählt, in dem Gruppendiskussionen geführt und dokumentarisch ausgewertet wurden. Arrondiert wurden diese Ergebnisse durch halbstandardisierte Fragebogenerhebungen, die mit Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und Teilnehmenden intergenerationeller Projekte durchgeführt wurden. Zudem wurden die Qualifizierungsmaßnahmen der Erwachsenenbildner/-innen sowie die von ihnen inszenierten intergenerationellen Projekte teilnehmend beobachtet.

Um den methodischen Zugang dieser Forschungsarbeit transparent zu machen, wird im Folgenden zunächst die Datengrundlage der Studie vorgestellt und zwischen dem Sample der Gruppendiskussionen und den arrondierenden Daten differenziert. Im Anschluss daran wird die Forschungsarbeit im Bereich qualitativer und rekonstruktiver Forschung verortet. Darauf folgend wird das Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion dargestellt, bevor die methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode unter Bezugnahme auf Karl Mannheim beschrieben werden. Danach wird das konkrete Auswertungsverfahren skizziert sowie die praxeologische Typenbildung der dokumentarischen Methode vorgestellt.

4.1 Datengrundlage

4.1.1 Erhebung von Gruppendiskussionen: Zur Zusammenstellung des Samples

Die Bearbeitung der Forschungsfrage, welche kollektiven Orientierungen Erwachsenenbildner/-innen im Hinblick auf die Steuerung intergenerationeller Lernprozesse

haben, soll dazu beitragen, zu verstehen, wie ursprünglich implizite Lernprozesse zwischen den Generationen in der Erwachsenenbildung expliziert und reflektiert werden können. Um den Umgang mit dieser Herausforderung differenziert beschreiben zu können, zielt die Untersuchung auf die Generierung unterschiedlicher Typen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern ab.

Das Sample der Untersuchung basiert zum einen auf einem Set von im Vorfeld definierten Gruppen und zum anderen auf weiteren Gruppen, die im Sinne des „theoretical samplings“ (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss 1994)²⁴ während des Forschungsprozesses mit in das Sample aufgenommen wurden. Das Sample beinhaltet drei Ebenen von Gruppen, die Erwachsenenbildner/-innen als Bildungsverantwortliche in intergenerationellen Settings, die Teilnehmenden intergenerationeller Veranstaltungen sowie außerinstitutionelle intergenerationelle Lebensgemeinschaften, in denen ein implizites Lernen der Generationen wahrscheinlich ist. Diese Ebenen haben in der Untersuchung eine unterschiedliche Bedeutung, wie bei folgender Darstellung deutlich wird.

Erwachsenenbildner/-innen

Da die Untersuchung auf die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zielt, stehen diese Gruppen im Mittelpunkt des Samples. Drei Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen haben sich im Rahmen einer Fortbildung intensiv mit intergenerationellem Lernen beschäftigt und eigene Praxisprojekte zum Thema durchgeführt. Sie werden daher in dieser Arbeit als professionalisierte Gruppen beschrieben (Fuchsia, Khaki, Oliv). Diese Gruppendiskussionen wurden im Februar 2008 geführt. Drei weitere Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen haben noch keinen professionellen Zugang zum intergenerationellen Lernen, haben sich aber bereits für eine Qualifizierung angemeldet. So besteht bei diesen Gruppen ein hohes Interesse an intergenerationellen Lernprozessen, aber sie verfügen über keine professionellen Erfahrungen im Umgang mit intergenerationellen Gruppen (Magenta, Türkis, Ocker). Diese Gruppendiskussionen fanden im Januar 2007 statt. Die sechs Gruppen konnten durch ein Fortbildungsprojekt zum intergenerationellen Lernen gewonnen werden und standen somit zu Beginn der Forschungsarbeit bereits fest (vgl. Franz et al. 2009, Franz/Frieters 2007; Franz/Scheunpflug 2009). Im Laufe des Forschungsprojekts wurde im September 2008 noch eine weitere nicht professionalisierte Gruppe von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern mit einbezogen, die weder über ein genuines Interesse am Thema, noch über professionelle Erfahrungen im Umgang mit Altersheterogenität in Bildungsprozessen verfügt (Smaragd). Diese Gruppe diente zur Kontrastierung mit den am Thema interessierten Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen.

24 „Das Theoretical Sampling ist ein Verfahren, 'bei dem sich der Forscher auf einer analytischen Basis entscheidet, welche Daten als nächstes zu erheben sind und wo er diese finden kann'“ (Strauss 1994, S. 70). Dies bedeutet, dass ausgehend von der Analyse einer Gruppendiskussion entschieden wird, welche weiteren Gruppen als Vergleichs- oder Gegenhorizonte mit einbezogen werden können, um einen weiteren Erkenntnisgewinn zu forcieren.

Teilnehmende

Darüber hinaus wurden weitere Gruppen in das Sample einbezogen, die eine kontrastive Perspektive auf die Gruppen der Erwachsenenbildner/-innen ermöglichen sollten. Eine Kontrastgruppe bilden fünf Gruppen von Teilnehmenden, die an den von den Erwachsenenbildner/-innen initiierten intergenerationellen Bildungsangeboten teilgenommen haben (Azur, Purpur, Beige, Umbra, Malve). Die Gruppendiskussionen mit den Teilnehmenden wurden zwischen September 2007 und Januar 2008 geführt. Sie fungieren in diesem Sample als Spiegel der Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen.

Intergenerationelle Lebensgemeinschaften

Eine weitere Kontrastgruppe, die zu Beginn der Untersuchung festgelegt wurde, war eine Gruppe, die im Rahmen eines intergenerationellen Wohnprojekts zusammenlebt. Diese Gruppe wurde aufgrund der theoretischen Vorannahme, dass Lernen zwischen den Generationen in außerinstitutionellen Kontexten implizit, beiläufig und mitgänglich in Alltag geschieht, in das Sample aufgenommen. Es erschien daher bereits im Vorfeld wichtig, eine Gruppe einzubeziehen, die sich nicht explizit und innerhalb von Bildungsinstitutionen mit der Frage nach intergenerationellem Lernen beschäftigt, sondern in der verschiedene Generationen miteinander leben (Indigo). Diese Gruppendiskussion wurde im September 2006 geführt. Während des Forschungsprozesses wurde deutlich, dass sich die nicht professionalisierten Erwachsenenbildner/-innen in den Gruppendiskussionen häufig auf implizite Lernprozesse in Mehrgenerationenfamilien beziehen. Aus diesem Grund wurde im Juli 2007 eine Mehrgenerationenfamilie in das Sample mit einbezogen (Aquamarin).

Abbildung 1 zeigt das Sample mit den 14 Gruppen im Überblick. In der Darstellung wird deutlich, dass die Gruppen des Samples so ausgewählt wurden, dass jeweils die Beschäftigung mit intergenerationellem Lernen auf einer impliziten und alltäglichen bzw. expliziten und institutionalisierten Ebene wahrscheinlich ist.



Abb. 1: Das Sample im Überblick

Quelle: Eigene Darstellung

4.1.2 Arrondierende Daten: Erhebung und Auswertung

Zusätzlich zu den Gruppendiskussionen wurden in dieser Forschungsarbeit weitere Daten erhoben und ausgewertet, die in der empirischen Untersuchung als Kontextwissen zur Rekonstruktion und Interpretation der kollektiven Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen fungierten. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Fragebogenerhebung

Im Rahmen des skizzierten Fortbildungsprojektes zur Qualifizierung von 16 Erwachsenenbildner/-innen im Hinblick auf intergenerationelle Lernprozesse wurden für jede der sechs mehrtägigen Fortbildungseinheiten (Januar 2007 bis Februar 2008) unterschiedliche halbstandardisierte Fragebögen entwickelt und eingesetzt. Die Fragebögen dienten zur Erfassung der subjektiven Einschätzungen des eigenen Lernerfolgs der Erwachsenenbildner/-innen sowie der Evaluation des Fortbildungsprojektes.

Um zusätzlich die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden intergenerationaler Veranstaltungen erfassen zu können, wurden in allen von den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern initiierten Projekten zwischen August 2007 und März 2008 Fragebögen eingesetzt, um die subjektiven Einschätzungen der insgesamt 272 Teilnehmenden intergenerationaler Veranstaltungen erfassen zu können. Die erhobenen Daten wurden anhand von deskriptiven statistischen Verfahren ausgewertet.²⁵

Teilnehmende Beobachtung

Über die Fragebogenerhebung hinaus wurden alle Fortbildungsveranstaltungen der partizipierenden Erwachsenenbildner/-innen teilnehmend beobachtet. Auf dieser Grundlage wurden ausführliche Beobachtungsprotokolle zu insgesamt 19 Fortbildungstagen angefertigt.²⁶ Teilnehmende Beobachtungen fanden zudem bei fünf ausgewählten Praxisprojekten statt.

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle diente zur deskriptiven Analyse der jeweiligen Veranstaltungen und – wie die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen – zur Generierung von Hintergrundinformationen.

25 Neben dem Einsatz der Fragebogendaten als Hintergrundinformationen zu den Gruppen von professionalisierten Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen sowie denen der Teilnehmenden intergenerationaler Projekte wurde anhand der Ergebnisse ein ausführlicher Evaluationsbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt. Aufgrund der Anlage des Projektes als Evaluationsprojekt sind die Ergebnisse forschungsmethodologisch nicht generalisierbar (zum Unterschied der Generalisierbarkeit von Daten in Evaluationen und in der Evaluationsforschung vgl. Bergmüller/Stadler-Altman 2009; zur Evaluationsforschung vgl. Asbrand/Bergmüller i.V.).

26 Diese Daten – die ebenfalls zur Evaluation und Dokumentation der Fortbildungsveranstaltungen verwendet wurden – liegen dem BMBF in einem gesonderten Bericht vor.

4.2 Verortung der Untersuchung in der qualitativen Forschung

Um die vorliegende Forschungsarbeit im Bereich der qualitativen Forschung zu verorten, wird im Folgenden auf einige Merkmale qualitativer Forschung eingegangen, die für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

Diese Forschungsarbeit wurde als qualitative Studie angelegt und orientiert sich an den bestehenden Standards qualitativer Forschung (vgl. Bohnsack 2005; Bohnsack/Krüger 2005; Flick 2005; DGfE 2003; Mayering 2002, S.19–40; Steinke 2007). Qualitative Forschung kann, wie auch in dieser Studie, zumeist als hypothesengenerierendes Verfahren beschrieben werden. Im Gegensatz zu quantitativ orientierten Methodologien, bei denen zu Beginn Hypothesen formuliert und im Laufe des Forschungsprozesses anhand einer möglichst repräsentativen Stichprobe überprüft werden, basiert die vorliegende hypothesengenerierende Arbeit auf einem offenen und relativ unbefangenen Feldzugang (vgl. Meinefeld 2007, S. 266; eine umfassende Abgrenzung von hypothesenprüfenden und -generierenden Methodologien findet sich bei Bohnsack 2000, S. 12–32). „Diese Offenheit lässt sich auf theoretischer und methodischer Ebene festmachen. Sowohl theoretische Strukturierungen und Hypothesen als auch methodische Verfahren dürfen im Forschungsprozess den Blick auf wesentliche Aspekte des Gegenstandes nicht versperren. Sie müssen sich erweitern, modifizieren, auch revidieren lassen, wenn es notwendig erscheint“ (Mayering 2002, S. 27 f.).

Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, neue Erkenntnisse über einen noch relativ unerforschten Untersuchungsgegenstand – intergenerationelles Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – zu gewinnen. Ein weiteres Merkmal dieser qualitativen Forschung besteht darin, den Untersuchungsgegenstand alltagsnah zu erfassen und damit die kollektiven Orientierungen und subjektiven Sichtweisen der erforschten Erwachsenenbildner/-innen mit einzubeziehen. „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‘von innen heraus’ aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2007, S.14). Dies beinhaltet eine Orientierung an der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit der Beforschten (vgl. Berger/Luckmann 1970) und impliziert einen Ansatzpunkt qualitativer Forschung, der in der Rekonstruktion der alltäglichen Herstellungsprozesse dieser sozialen und subjektiven Sichtweisen liegt (vgl. Flick et al. 2007, S. 20).

In der vorliegenden qualitativen Studie werden die Kommunikations- und Interaktionssequenzen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern analysiert, die diesem Prozesscharakter Rechnung tragen. In diesen Analysen können subjektive sowie kollektiv geteilte Vorstellungen, Orientierungen und Werthaltungen erkennbar werden. „Methodologisch führt dies [...] zu einer hermeneutischen Interpretation subjektiv gemeinten Sinns, der im Rahmen eines vorgängigen, intuitiven alltagsweltlichen Vorverständnisses für jede Gesellschaft objektivierbarer und idealtypisch beschreib-

barer Bedeutungen verstehbar wird und damit individuelle und kollektive Einstellungen und Handlungen erklärbar macht“ (ebd. S. 21).²⁷

Damit wird bei qualitativer Forschung eine besondere Offenheit und Nähe zum Forschungsgegenstand sowie zum Feld impliziert und eine besondere Reflexion der Rolle des Forschers notwendig. „Ein weiteres Kennzeichen qualitativer Forschung ist, dass die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird“ (Flick et al. 2007, S. 23). Forschende müssen daher ihre Einwirkungen auf den Forschungsprozess reflektieren und in ihre Analysen einbeziehen.²⁸

Zusammenfassend beschreiben Flick et al. zwölf Kennzeichen qualitativer Forschung, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Diese werden im Folgenden skizziert: (1) Pluralität qualitativer Methoden: Es gibt nicht eine qualitative Methode, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Vorgehensweisen, die Einstellungen und Orientierungen zu untersuchen. Damit einher geht die Gegenstandsangemessenheit von Methoden (2); das heißt, dass das konkrete Forschungsverfahren auf den jeweiligen Forschungsgegenstand abgestimmt wird. Qualitative Forschung ist weiterhin gekennzeichnet durch eine Orientierung am Alltagswissen der Untersuchten (3). Dieser Orientierung Rechnung tragend, beziehen qualitative Analysen auch den Kontext der Äußerungen (4) sowie die unterschiedlichen Perspektiven der Untersuchten (5) mit ein. Zudem ist eine besondere reflexive Haltung der Forschenden notwendig (6), die ihr Handeln und ihre Wahrnehmungen als Teil des Erkenntnisprozesses reflektieren und explizieren. Erkenntnisprinzip qualitativer Forschung ist das Verstehen von Zusammenhängen (7) und weniger die Erklärung von Ursache-Wirkungsbeziehungen. Dieses Verstehen impliziert eine Offenheit qualitativer Forschung (8). Ausgegangen wird in der qualitativen Forschung meist von einem Fall, der dann komparativ analysiert und generalisierend verdichtet wird (9). Qualitative Forschung geht von der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit aus (10), die meist mittels der Analyse von transkribierten Aufnahmen untersucht wird. Insofern ist sie eine Textwissenschaft (11). Schließlich (12) ist qualitative Forschung nach Flick et al. eine entdeckende Wissenschaft, die auf der Erkenntnislogik der Abduktion beruht (vgl. Flick et al. 2007, S. 22 ff.).

Der letztgenannte Punkt der Abduktion wird in den letzten Jahren vermehrt diskutiert. Die Abduktion wurde als logischer Erkenntnischluss von Pierce 1867 eingeführt und bietet im Gegensatz zu deduktiven oder induktiven Schlüssen die Möglichkeit zur Erklärung und Entdeckung überraschender Tatsachen, die nicht in bekannte Ordnungen (types) eingeordnet werden können und daher die Entwicklung neuer Ordnungen erfordern. „Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden, und aufgrund des

27 „Das hermeneutische Anliegen ist ein genuin sprachliches. Es geht ihr um Verstehen, Interpretation und Auslegung“ (Wernet 2006, S. 35). Böhme beschreibt Hermeneutik als „Kunstlehre des Verstehens“ (Böhme 1994, S. 260). Im Gegensatz dazu versuchen quantitative, hypothesenprüfende Verfahren nicht zu verstehen, sondern vielmehr zu erklären.

28 Dieser Aspekt kommt in der vorliegenden Untersuchung auch insofern zum Tragen, da die befragten Gruppen von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen die Forschende durch deren evaluierende Tätigkeit im Fortbildungsprojekt gut kannten. Dieses Verhältnis wurde in dem Interpretationsprozess berücksichtigt und reflektiert.

geistigen Entwurfs einer neuen Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (Reichertz 2007, S. 281). Bei der Abduktion entschließen sich Forschende daher, der bewährten Sicht der Dinge nicht zu folgen und einen neuen „type“ zu entwickeln. Dies ist gerade dann der Fall, wenn – wie in der vorliegenden Arbeit – ein neues Forschungsfeld erschlossen wird. Zum einen ermöglicht der kreative Schluss der Abduktion die Entwicklung neuer und innovativer Ideen, zum anderen ist die Art des Schlusses nicht zwingend (wie beispielsweise bei der Deduktion), sondern risikobehaftet. Zusammenfassend stellt Reichertz fest: „Die Abduktion sucht [...] angesichts überraschender Fakten nach einer sinnstiftenden Regel, nach einer möglicherweise gültigen bzw. passenden Erklärung, welche das Überraschende an den Fakten beseitigt. Endpunkt dieser Suche ist eine (sprachliche) Hypothese. Ist diese gefunden, beginnt ein mehrstufiger Überprüfungsprozess“ (ebd., S. 285). Abduktion stellt damit die Grundlage zur Generierung neuer Hypothesen und zur Theoriebildung dar. In weiteren anschließenden Arbeiten können dann die Hypothesen und theoretischen Ansätze durch hypothesenprüfende Verfahren deduktiv und induktiv bearbeitet werden (weiterführend vgl. Reichertz 2003).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass qualitative hypothesengenerierende Methoden vor allem dann eingesetzt werden, wenn ein Forschungsfeld noch relativ unbearbeitet ist und es somit kaum Erkenntnisse zu dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand gibt. Im Bereich des intergenerationellen Lernens ist dies gerade im Hinblick auf die Pädagoginnen und Pädagogen, die dieses Lernen initiieren sollen, der Fall. Das Ziel der Untersuchung der Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Hinblick auf intergenerationelles Lernen ist es, das Feld in diesem Bereich zu erschließen, um Hypothesen zu generieren und eine Theoriebildung zum intergenerationellen Lehren und Lernen voranzutreiben, die einen Anschluss für zukünftige, weiterführende Forschungen ermöglichen soll.

4.3 Verortung der Untersuchung in der rekonstruktiven Sozialforschung

Mit der vorliegenden qualitativ-rekonstruktiven Studie wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen (vgl. Bohnsack 2000; Wagner 1999) gelegt. Daher unterscheidet sich das rekonstruktive Verfahren von qualitativ-inhaltsanalytischen Forschungen, die die subjektiven Einstellungen von Individuen oder Gruppen untersuchen.

Um handlungsleitende kollektive Orientierungen zu rekonstruieren, werden offene Erhebungsverfahren eingesetzt. „Im offenen Interview geht es, wie in allen offenen Verfahren, also darum, die Befragten ein Thema in deren eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens entfalten zu lassen; nur so können es die Interviewer(innen) oder Beobachter(innen) vermeiden, in Einzeläußerungen Bedeutungen hineinzuprojizieren, die ihr nicht zukommen. Wenn z. B. ein Be-

fragter auf Fragen angibt, er sei streng erzogen worden, so kann der Forscher mit dieser Äußerung allein recht wenig anfangen, es sei denn, er projiziert seine eigenen Vorstellungen von strenger Erziehung dort hinein. Mehr erfährt er, wenn diese Äußerung im Kontext einer Erzählung des Befragten steht, dem Befragten mit seiner Erzählung Gelegenheit gegeben wird, die Erziehungsstile seines Elternhauses in seiner Sprache darzustellen“ (Bohnsack 2000, S. 21 f.). Rekonstruktive Forschungen basieren also auf der Annahme, dass die Beforschten in offenen Verfahren ihre eigenen Relevanzsysteme entfalten und diese so im Forschungsprozess zugänglich gemacht werden können. Die hier eingesetzten Methoden operieren in der Regel mit offenen Fragen und Anreizen, die den Befragten die Möglichkeit bieten, diese aufzunehmen, zu ignorieren oder kontrovers zu diskutieren. Mit anderen Worten: Die Befragten können deutlich machen, ob und inwiefern das durch die Diskussionsleitung angedeutete Thema für sie bedeutungsvoll und relevant ist oder nicht. Eine Interpretation zielt damit ab auf die „Rekonstruktion des impliziten Wissens der Erforschten“ (Bohnsack 2000, S. 207).

Die Entfaltung der Themen geschieht in der eigenen Sprache der Befragten. Eine Form der methodischen Kontrolle rekonstruktiver Verfahren besteht darin, die Unterschiede in der Sprache der Erforschten und derjenigen der Forschenden zu kontrollieren. Im Umformulieren einer durch die Diskussionsleitung gestellten Frage können unterschiedliche »Relevanzsysteme« besonders deutlich und sichtbar hervortreten. Das Erkennen und Reflektieren dieser Relevanz- und Regelsysteme – in Abgrenzung zu denen der Forscher – nennt Bohnsack auch „kontrolliertes Fremdverstehen“ (Bohnsack 2000, S. 20).

Gleichzeitig wird der schöpferische Prozess der Themengenerierung in der Interpretation rekonstruiert. „Es sind die Gruppen selbst, die uns zeigen, wo das jeweilige Zentrum, der jeweilige Focus ihres gemeinsamen Erlebens und damit der Kollektivität zu suchen ist, von dem her sich dann der Erfahrungsraum der Gruppe, der Kollektivität am sichersten interpretieren lässt“ (Bohnsack 2000, S. 46). Bei der Interpretation von kollektiven Rahmungen wird vor allem der Interaktionsprozess der Beforschten mit rekonstruiert. So „vollzieht sich die Interpretation in der Rekonstruktion des sich aufschichtenden Interaktionsprozesses, durch die ich jene für die Gruppe charakteristische Selektivität in der Behandlung des Themas herausarbeiten kann“ (Bohnsack 2000, S. 46). So wurde in der Untersuchung zu den Orientierungen hinsichtlich intergenerationellen Lernens rekonstruiert, wie die einzelnen Gruppen des Samples Vorstellungen intergenerationellen Lernens und Lehrens in verschiedenen Themen konstruieren, bevor diese Einzelanalysen komparativ verknüpft wurden. Durch den komparativen Vergleich konnten fallübergreifende Rahmenorientierungen identifiziert und darauf aufbauend die Orientierungen der einzelnen Gruppen spezifiziert werden. Die Textinterpretation ist daher besonders vom »Standort des Interpreten« abhängig. Dieser Standort verändert sich stetig mit der Anzahl von Gegen- und Vergleichshorizonten, die durch weitere Fälle aus dem gewählten Sample entstehen.

4.4 Erhebungsverfahren: Gruppendiskussion

Um die handlungsleitenden und kollektiv geteilten Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in Bezug auf die didaktische Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse zu rekonstruieren, wurde als Erhebungsverfahren das offene Gruppendiskussionsverfahren gewählt. Im Folgenden wird die historische Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens vorgestellt, bevor die einzelnen Schritte des Verfahrens nachgezeichnet werden.

Historische Entwicklung

Das Gruppendiskussionsverfahren ist der Kategorie der Gruppenverfahren zuzuordnen (vgl. Flick 2002, S. 168) und verfügt über eine lange Tradition.²⁹ Gruppendiskussionen wurden ursprünglich als »focus groups« in der US-amerikanischen Markt- und Meinungsforschung eingesetzt, um gleichzeitig möglichst viele Personen befragen zu können. In Deutschland arbeitete vor allem das Frankfurter Institut für Sozialforschung in den 1950er-Jahren mit Gruppenverfahren. Hier wurde davon ausgegangen, dass latente Meinungen erst in der Gruppensituation Kontur gewinnen. Mangold wies in den 60er-Jahren darauf hin, dass Gruppenmeinungen das Produkt kollektiver Interaktionen seien und betonte damit auch die Prozesshaftigkeit von kollektiven Strukturen (vgl. Mangold 1960).

In den 80er-Jahren war es dann Ralf Bohnsack, der unter Rückgriff auf die praxeologische Wissenssoziologie von Karl Mannheim (vgl. Mannheim 1980, 1928/1964) das Gruppendiskussionsverfahren entscheidend prägte. Bohnsack und Schäffer stellen für diesen neuesten Ansatz vier Aspekte heraus: Als erstes nennen sie das entwickelte Verfahren der mehrschrittigen dokumentarischen Textinterpretation (vgl. Kap. 4.5). Zweitens hat dieses neu entwickelte Verfahren zu einer Abkehr von einer überbetonten Prozesshaftigkeit geführt. In der Gruppendiskussion zeigt sich nicht (nur) die prozesshafte Herstellung von Kommunikation und Interaktion, vielmehr werden dort auch kollektive Orientierungen und Strukturen deutlich, die in der Diskussion aktualisiert werden. So konnte drittens eine „metatheoretische Integration der beiden Perspektiven in Angriff genommen werden“ (Bohnsack/Schäffer 2001, S. 328). Letztendlich ging damit viertens auch eine neue bzw. adäquate Fassung des Kollektiven einher. „Damit ist vor allem ein Kollektivitätsbegriff gemeint, der den mit dieser Methode erhebbaren Daten entspricht. Dieser findet sich bei Mannheim unter dem Begriff ‘konjunktiver Erfahrungsraum’“ (ebd.).

Basierend auf diesen Voraussetzungen setzt sich das Gruppendiskussionsverfahren zum Ziel, diese kollektiven Orientierungen und die konjunktiven Rahmungen zu erheben. Dies impliziert einen besonderen methodischen Zugang, „der zwar der Prozeßhaftigkeit Rechnung trägt, dennoch aber – d. h. auf der Grundlage der Rekonstruktionen dieser Prozeßhaftigkeit – Strukturen herauszuarbeiten vermag“ (Bohnsack

29 Zur Tradition des Forschungsverfahrens siehe Bohnsack 2003, S. 493 f.; Bohnsack/Schäffer 2001, S. 325 ff.; Loos/Schäffer 2001, S. 15–28.

2001, S. 130).³⁰ Um kollektive Orientierungen zu analysieren, erscheint es notwendig, Gruppen zu befragen, bei denen eine geteilte gemeinsame Handlungspraxis vorhanden ist, damit zumindest potenziell geteilte Orientierungsmuster vorliegen können. Gruppendiskussionen mit »Realgruppen«, die auch außerhalb der Diskussion als Gruppen bestehen, sind daher besonders fruchtbar. Als weitere wichtige Voraussetzung des Verfahrens nennen Bohnsack, Loos und Schäffer die Authentizität des Forschers, die besonders bei der Vorstellung des Verfahrens und des jeweiligen Erkenntnisinteresses von Bedeutung ist (vgl. Bohnsack 2000; Loos/Schäffer 2001, S. 43 f.).

Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis

Das Gruppendiskussionsverfahren baut in der Forschungspraxis auf verschiedenen aufeinander folgenden Schritten auf, die im Folgenden vorgestellt werden (vgl. Bohnsack 2000; Bohnsack et al. 2007; Loos/Schäffer 2001, S. 48 ff.).

In einer *Eröffnungsphase* stellt die Diskussionsleitung den Diskutanten ihr jeweiliges Erkenntnisinteresse vor. Anschließend werden die Kommunikationsregeln für das Gruppendiskussionsverfahren offengelegt. Um eine hohe Selbstläufigkeit in der Diskussion zu initiieren, wird den Gesprächsteilnehmern deutlich gemacht, dass es sich nicht um ein Gruppeninterview handelt, sondern vielmehr um ein »normales« Gespräch ohne Diskussionsleitung. Dies beinhaltet, dass sich die Diskussionsleitung zurückzieht und erst zu einem späteren Teil des Gesprächs explizite Nachfragen stellt. Im letzten Teil dieser Eröffnungsphase wird ein sogenannter *Eingangsimpuls* gegeben, der möglichst allgemein formuliert wird, damit die Diskutierenden die für sie relevanten Themen selbst entwickeln können.

Nachdem die Diskussionsleitung die Eingangsfrage gestellt hat, beginnt die sogenannte *immanente Phase* der Gruppendiskussion. Ziel dieser Phase ist es, eine hohe Selbstläufigkeit zu initiieren. Alle Interventionen seitens der Diskussionsleitung zielen auf die Herstellung der Selbstläufigkeit, daher werden in diesem Teil nur immanente Nachfragen gestellt, „die sich auf schon *von der Gruppe eingeführten Themen* beziehen“ (Loos/Schäffer 2001, S. 52 kursiv im Original). Nachfragen zielen hier auf die Anregung von Erzählungen und Beschreibungen. Wenn durch die Diskussionsleitung interveniert wird, so richten sich diese Interventionen an alle Gruppenmitglieder, da es nicht um individuelle Biografien, sondern um kollektive Strukturen geht.

Wenn diese selbstläufige Phase abebbt, kann die Diskussionsleitung zur *exmanenten Phase* übergehen. Hier haben die Forschenden die Möglichkeit, Themen anzusprechen, die noch nicht von der Gruppe eingeführt wurden, die jedoch für das jeweilige Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind. Loos und Schäffer schlagen vor, für diese Phase eine Themenliste anzufertigen, die zum einen Themen im Kontext des Forschungsinteresses und zum anderen Themen im Kontext der Vergleichbarkeit mit anderen Gruppen beinhaltet.

30 Loos und Schäffer verweisen auf die notwendige Kongruenz zwischen Untersuchungsgegenstand und Methode (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 42). So ist es beispielsweise nicht möglich, individuelle Biografien aus solchen Gruppenprozessen herauszulösen, ebenso wenig, wie es möglich ist, das »eigentlich Intendierte« zu analysieren.

Sind alle Themen behandelt, ist es möglich, in die *direktive Phase* überzuleiten. „Es werden jetzt direkt Widersprüche und Inkonsistenzen der offenen Fragen angesprochen, die den Diskussionsleitern oder -leiterinnen während der Diskussion aufgefallen sind“ (Loos/Schäffer 2001, S. 54). Ganz am Ende wird den Gesprächsteilnehmern noch einmal die Möglichkeit gegeben, weitere Themen zu benennen, die bislang noch nicht behandelt wurden, die aber noch von Bedeutung sein könnten.

Nach diesem „Ereignis Gruppendiskussion“ (Loos/Schäffer 2001, S. 55) wird die aufgezeichnete Diskussion in Textform gebracht und damit auf eine schriftliche Fassung des gesprochenen Wortes reduziert. Die Transkription einzelner relevanter Passagen stellt daher schon den ersten Schritt der Interpretation dar. „Im Verschriftlichungsprozess – der Transkription – geschieht nun der entscheidende Eingriff, der das Datenmaterial erzeugt, auf das sich alle späteren Arbeitsschritte der Auswertung beziehen. Transkription ist in diesem Sinne also bereits Interpretation“ (Loos/Schäffer 2001, S. 55). Nach und auch während dieses Verschriftlichungsprozesses, für das sich verschiedene Transkriptionsrichtlinien mit einem mittleren Niveau der Detaillierung etabliert haben, folgt – im Sinne der dokumentarischen Methode – ein mehrschrittiges Auswertungs- und Analyseverfahren, auf das im Folgenden eingegangen wird.

4.5 Interpretationsverfahren: Dokumentarische Methode

In den nächsten Abschnitten werden zunächst die methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode beschrieben, um dann das Auswertungsverfahren in seinen einzelnen Schritten darzustellen. Abschließend wird die praxeologische Typenbildung der dokumentarischen Methode vorgestellt.

4.5.1 Methodologische Grundlagen

Eine grundlegende Annahme dokumentarischer Methodologie ist, dass Äußerungen nicht nur einen wörtlichen Sinngehalt, sondern darüber hinaus einen zweiten Sinngehalt haben, der in diesen Äußerungen implizit vorhanden ist. Im Anschluss an Karl Mannheim – und dessen Differenzierung zwischen verschiedenen Erkenntnisarten – wird nach der dokumentarischen Methode zwischen drei Sinnebenen unterschieden: (1) Intentionaler Ausdruckssinn, (2) Objektsinn und (3) Dokumentsinn.

Der intentionale Ausdruckssinn bezeichnet das, was mit einer Äußerung »eigentlich« vom Sprechenden gemeint ist. Dieses »Eigentliche« ist jedoch nicht durch Beobachtung und Interpretation zugänglich, es bleibt im Verborgenen.³¹ Im Objektsinn zeigt sich der objektive soziale Zusammenhang, in den die Äußerung oder Handlung ein-

31 Hier zeigt sich der Unterschied zwischen der dokumentarischen Methode und der objektiven Hermeneutik: Während erstere davon ausgeht, dass der intentionale Ausdruckssinn nicht durch die Interpretation von Zeichen erschließbar ist, geht die zweite explizit von dieser Erschließbarkeit aus.

gebettet ist. Es wird durch diesen allgemeinen Objektsinn möglich, zu beschreiben, »was« gesagt oder getan wird. Der Dokumentsinn nimmt hingegen den Prozess der Herstellung genauer in den Blick. Es geht hier um das »Wie«, um die Art und Weise der Konstruktion einer Äußerung oder einer Handlung, das heißt, die kollektiven Rahmungen und Orientierungsmuster innerhalb derer ein Thema diskursiv behandelt wird, rücken hier in den Fokus.

Die Unterscheidung zwischen Objekt- und Dokumentsinn findet sich auch auf der Ebene des Wissens wieder. Mannheim unterscheidet zwischen atheoretischem Wissen, das sich in routinisiertem, habituellem Handeln äußert und auf gleicher sozialer Handlungspraxis und Erfahrung beruht, und theoretischem Wissen, das generalisierbare und leicht zu verbalisierende Wissensbestände beschreibt. Atheoretisches Wissen entsteht und besteht in konjunktiven und kollektiv geteilten Erfahrungsräumen (vgl. Kap. 3.2), ist somit perspektivisch und nur den Angehörigen des jeweiligen Erfahrungsraumes zugänglich. Wird ein Angehöriger eines Erfahrungsraumes von einem Fremden gebeten, darüber zu berichten, ist eine Explikation des Impliziten, eine Theoretisierung des Atheoretischen erforderlich.

Die Unterscheidung zwischen theoretischem und atheoretischem Wissen entspricht der Differenz zwischen kommunikativen und konjunktiven Wissensformen (Bohnsack 2000, S. 67 ff.). Während die zuerst genannten Wissensformen generalisierbare, objektive und leicht zu kommunizierende Wissensbestände umschreiben, beziehen sich letztere auf in Erfahrungsräumen kollektiv geteilte, konjunktive Wissensformen. Die Differenz zwischen beiden Wissensbeständen beschreibt Mannheim anhand der Leistung des Subjekts, das sich entweder in oder außerhalb des Erfahrungsraumes befindet (vgl. Mannheim 1980, S. 271 ff.). Steht das Subjekt außerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraumes, kann es nur theoretisches Wissen auf der Ebene eines Objektsinns erwerben. Dieses Wissen muss dann durch das Subjekt *interpretiert* werden. Befindet sich das Subjekt innerhalb eines Erfahrungsraumes, ist eine Interpretation nicht notwendig, da das Subjekt die atheoretischen und konjunktiven Wissensbestände implizit *versteht*. So argumentiert Weller, der dokumentarische Sinngehalt einer Äußerung sei „in einem spezifischen Erlebniszusammenhang, also in einem konjunktiven Erfahrungsraum, angesiedelt und kann daher nur erfasst werden, wenn ein Zugang zu diesem Erfahrungsraum interpretativ ‘erarbeitet’ wird; denn um eine Äußerung zu verstehen, müssen wir auch den sozialen Kontext kennen lernen, in dem diese Äußerung zum Ausdruck gebracht wurde und zu dem sie gehört“ (Weller 2005, S. 300). In Tabelle 2 werden die zwischen Objektsinn und Dokumentsinn differierenden Wissensformen sowie die unterschiedlichen Leistungen des Subjekts zusammengefasst.

Tab. 2: Sinn- und Wissensebenen im Überblick

Sinn	Objektsinn	Dokumentsinn
Wissen	Theoretisches Wissen Kommunikatives Wissen	Atheoretisches Wissen Konjunktives Wissen
Leistung des Subjekts	Interpretieren	Verstehen

Quelle: Eigene Darstellung

Im Sinne einer dokumentarischen Methodologie steht die Rekonstruktion des Dokumentsinns im Mittelpunkt (vgl. Tab. 2). Dazu wurde das offene Erhebungsverfahren »Gruppendiskussion« angewendet (vgl. Kap. 4.4). Das Ziel der dokumentarischen Interpretation ist hier die Rekonstruktion der kollektiven Rahmenorientierungen, die hinter den Äußerungen der einzelnen Diskutanten liegen. Konjunktive Wissensformen und Rahmenorientierungen können zum einen durch die Art und Weise, wie ein Thema von den Beforschten dargestellt wird und zum anderen durch Anschlüsse verschiedener Themen in der Gruppendiskussion rekonstruiert werden, die für den Prozess der Äußerung von Bedeutung sind. Ihre Signifikanz erhält die Rekonstruktion der Ebene des Dokumentsinns durch die komparative Analyse mit anderen Fällen und den dort vorfindbaren Themen-Konstruktionen.

4.5.2 Auswertung nach der dokumentarischen Methode

Die Auswertung nach der dokumentarischen Methode erfolgt nach verschiedenen systematisierten Schritten, die im Folgenden dargestellt werden (vgl. Bohnsack et al. 2007; Loos/Schäffer 2001; Bohnsack 2000, S. 34 ff.).

Während der Durchführung von Gruppendiskussionen werden Gesprächsprotokolle angefertigt, um die wichtigsten Themen der Gruppe festzuhalten. Anschließend wird nach der durchgeführten Gruppendiskussion die Aufnahme abgehört und die Struktur des Gespräches durch einen *thematischen Verlauf* dokumentiert. In diesem Verlauf vermerken Forschende Passagen mit einer hohen interaktiven Dichte, die auch als Fokussierungsmetaphern bezeichnet werden, sowie Passagen, die von den Forschenden selbst initiiert wurden. Nach diesem Schritt ist es möglich, entweder in die intensive Interpretation dieser Gruppe einzusteigen oder ausgehend von dem dokumentierten thematischen Verlauf neue Gruppen in das Sample mit einzubeziehen. In der Grounded Theorie wird dieser Wechsel zwischen Phasen der Datenauswertung und Datenerfassung betont. So „sollte also nicht erst abgewartet werden, bis alle geplanten Diskussionen durchgeführt wurden, bevor mit der Analyse begonnen wird, denn die Auswertung einer bereits geführten Gruppendiskussion kann (und sollte) zu einer empirisch begründeten Modifikation der Fragestellung und der während der Diskussion anzusprechenden Themen führen, aber auch die Auswahl weiterer Gruppen beeinflussen“ (Loos/Schäffer 2001, S. 59).

Die Auswertung des transkribierten Textmaterials erfolgt dann jeweils in folgenden Schritten (vgl. hierzu auch die exemplarischen Auswertungen von Bohnsack/Nohl

2007 und Bohnsack/Schäffer 2007): Nach dem thematischen Verlauf werden die ausgewählten und als relevant erachteten Passagen transkribiert. Diese Passagen werden einer thematischen Feingliederung und einer *formulierenden Interpretation* unterzogen. Die Formulierungen der Diskutierenden werden hier möglichst wortgetreu paraphrasiert. Nach dieser verdichtenden Paraphrasierung des Materials erfolgt eine thematische Gliederung in Ober- und Unterthemen, die zur Strukturierung der einzelnen Passagen und als Vorbereitung der reflektierenden Interpretation dient. Mit der formulierenden Interpretation bewegt sich die Forschende auf der Analyseebene des objektiven oder immanenten Sinngehalts und damit auf der Ebene der kommunikativen Wissensformen.

Bei der anschließenden *reflektierenden Interpretation* stehen der dokumentarische Sinngehalt bzw. die konjunktiven Wissens Ebenen im Mittelpunkt. In diesem Analyse-schritt wird untersucht, was sich im Gesagten über die Gruppe dokumentiert, welche Orientierungsrahmen dort vorliegen, welcher kollektive Habitus sichtbar wird. In der reflektierenden Interpretation ist die Frage vordergründig, „wie“ ein Thema von einer Gruppe behandelt wird und was sich darin für kollektive Orientierungen dokumentieren. Diese beiden Analyseschritte werden im Folgenden anhand eines Beispiels illustriert.

Dieses Beispiel zeigt einen Transkriptausschnitt³² der Gruppe Fuchsia (vgl. Kap. 5.3.2) und wurde aus der Passage „Wahrnehmung der Generationendifferenzen“ entnommen.

32 Die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden werden mit Großbuchstaben maskiert (A, B, C etc.), zusätzlich werden weibliche Personen mit einem w gekennzeichnet, männliche mit einem m; die Diskussionsleiterin wird durch ein Y kenntlich gemacht; erwähnte Personen- oder Eigennamen werden durch fiktive Namen verfremdet. Zum besseren Verständnis der Ausschnitte aus dem empirischen Material siehe folgende Transkriptionsregeln nach Loos/Schäffer 2001:

L ↘	Beginn/Ende einer Überlappung; gleichzeitiges Sprechen der Diskussionsteilnehmenden
(3)	Pause; Dauer in Sekunden
(.)	Kurzes Absetzen, Kurze Pause
<u>Text</u>	Betonung
Text	Lautstärke: Laut
^o Text ^o	Lautstärke: Leise
@ (Text) @	Text wird lachend gesprochen
@ (.) @	Kurzes Auflachen
()	unverständliche Äußerung
.;	stark bzw. schwach sinkende Intonation
? ,	stark bzw. schwach steigende Intonation

Z.	Transkript
188	Cw
189	└Was mir noch aufgefallen is in dem Projekt das ich durchgeführt habe zu
190	dem Generationen lernen die Älteren fanden durchweg die Mischung besser als die Jüngeren aber die formulieren des nich so klar und ah also die
191	Me
	└@(1)@└
192	Cw
	Jüngeren formulieren das äh im Plenum nich das kommt eher so wenn man
193	Bw
	└hmm└
194	Ew
	└hm.└
195	Cw
196	dann ma so zusammen sitzt und n bisschen hinten rum oder hört wenn sich
197	die Jüngeren äh unterhalten des äh des zumindest bei denen wo ich des
198	mitgekricht hab äh (.) ich den Eindruck hatte die wärn eigentlich lieber in ner altershomogenen Gruppe als jetzt mit den so ungefähr Achtunduffzig-
199	Ew
	└mhm└
200	Cw
201	jährigen zusammen des kann man ja mal machen is also einer hat mirs auch gesagt des eh (.) @es hat mich nicht gestört@ ja. kann man ja mal machen
202	Me
	└@(2)@└
203	Cw
	aber-aber des wär jetzt nich die Lernform die sie äh <u>anstrebt</u> und des hat
204	Xw
	└hmm└
205	Cw
206	natürlich was also ich vermute es hat was damit zu tun dass (.) die jungen
207	Leute die ich da hatte es waren alles Gymnasiasten ähm (.) die-die ham da
208	schon andere Vorstellungen und andere Möglichkeiten äh auch (.) und ham
209	gesacht ja mal kann man so hm? mal kann man das machen aber-aber es langt auch also das waren so Achtzehn- Neunzehn Zwanzigjährige
210	Bw
	└hmm es kommt so auf die Altersgruppen an└

Im Anschluss an die Transkription dieser Passage wurde zunächst eine formulierende Interpretation angefertigt. Im folgenden Abschnitt ist diese – entsprechend dem Transkriptausschnitt – dargestellt.

Formulierende Interpretation

Zeilen	Formulierende Interpretation
188–205	UT: Altersmischung Im Projekt war auffällig, dass die Älteren die Mischung durchweg besser gefunden hätten, dies aber nicht klar formulierten. Die Jüngeren äußerten sich dazu im Plenum nicht. Dies komme eher beim Zusammensitzen oder bei Unterhaltungen zwischen den Jüngeren. Dadurch entstand der Eindruck, dass die Jüngeren lieber in einer altershomogenen Gruppe wären. Einer habe gesagt, es habe nicht gestört, man könne es mal machen, es sei aber nicht die angestrebte Lernform.
206–211	UT: Alter der Jugendlichen, Bildungsniveau Dies habe vermutlich damit zu tun, dass jüngeren Gymnasiasten seien, die andere Vorstellungen und Möglichkeiten hätten. Sie hätten gesagt, man könne es ja mal machen, aber dann lange es auch. Dabei komme es auf die Altersgruppe an.

Diese Analyseebene beschäftigt sich mit dem „Was“. Im Anschluss daran erfüllt die reflektierende Interpretation die Funktion, den dokumentarischen Sinn zu rekonstruieren und zu fragen, wie die Äußerungen von der Gruppe getätigt werden.

Nach Bohnsack und Schäffer (vgl. 2001, S. 335) hat sich bei der Rekonstruktion der Diskursorganisation innerhalb der reflektierenden Interpretation ein System von Begrifflichkeiten durchgesetzt, das es erleichtert zu erkennen, wie die Gesprächsteilnehmer aufeinander Bezug nehmen und gemeinsam Themen entwickeln.

So bezeichnen *Propositionen*, die in den Redebeiträgen implizit zum Ausdruck gebrachten Orientierungsgehalte (vgl. Bohnsack/Schäffer 2001, S. 335; Loos/Schäffer 2001, S. 66; Przyborski 2004, S. 61 ff.). Mit Propositionen werden häufig Themen konstituiert, mit *Konklusionen* wird ein Thema beendet und abgeschlossen. Zwischen Proposition und Konklusion finden sich *Elaborierungen*, die ein Thema meist durch weitere Erzählungen ausarbeiten, Exemplifizierungen, die ein Thema mit Beispielen versehen, *antithetische Differenzierungen*, die das Thema weiter ausdifferenzieren und abgrenzen und *Validierungen*, die das zuvor Gesagte unterstreichen. Häufig äußern Gesprächsteilnehmer auch *Anschlusspropositionen* oder überführen ein Thema durch eine *Transition* in ein neues Thema. Von Oppositionen kann dann gesprochen werden, wenn innerhalb einer Gruppe keine geteilte kollektive Orientierung vorliegt, sondern sich mehrere konträr gegenüberstehen. Diese Rahmeninkongruenzen führen häufig dazu, dass ein Thema durch eine *rituelle Konklusion* geschlossen wird. Unter einer rituellen Konklusion wird eine abbruchhafte Beendigung eines Themas verstanden. „Wir haben es dann nicht mit konsensfähigen Zusammenfassungen zu tun; vielmehr wird das Thema, an dem die Rahmeninkongruenzen aufzubrechen drohen, in ‘unsachlicher’ Weise (z. B. durch einen Witz) eliminiert“ (Bohnsack/Schäffer 2001, S. 336).

Im folgenden illustrierenden Beispiel der reflektierenden Interpretation wird zunächst ein Thema durch eine Proposition gesetzt und anschließend elaboriert.

Reflektierende Interpretation

Zeilen	Reflektierende Interpretation
188–205	<p>Proposition durch Cw; Validierungen durch Bw und Ew</p> <p>Cw lenkt den Blick auf die Bewertung der Veranstaltung durch ihre Teilnehmenden. In Cws Wahrnehmung hat den Älteren die Mischung durchweg besser gefallen als den Jüngeren. Dies wird von der Gruppe mit einem 2-sekündigen Lachen kommentiert, was darauf hindeutet, dass die Gruppe diese Wahrnehmung teilen kann. Sie beschreibt, dass die Älteren an der Seminar-Konstellation mehr Interesse hatten als die Jüngeren. So verweist Cw darauf, dass die Jugendlichen aus ihrer Wahrnehmung heraus lieber in einer homogenen Gruppe zusammen wären. Sie untermauert dies mit Rückmeldungen der Teilnehmenden, wie „hat nicht gestört“ und „kann man ja mal machen“. Sie schließt die Proposition mit dem Statement ab, dass eine Jugendliche explizit geäußert habe, dass dies nicht ihre angestrebte Lernform sei. Darin wird deutlich, dass die Gruppe davon ausgeht, dass vor allem Ältere von intergenerationellen Seminaren angesprochen werden, während die Jüngeren kein besonderes Interesse zeigen. Aufgrund dessen zeigt sich weiter eine Skepsis gegenüber dem Konzept intergenerationellen Lernens, da es für die Gruppe nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen anzusprechen scheint.</p>

Zeilen	Reflektierende Interpretation
206–211	Elaboration durch Cw, Validierung Bw

In der Elaboration benennt nun Cw die möglichen Ursachen für die unterschiedlichen Interessen bei den Teilnehmenden. Durch die Benennung des Bildungsniveaus der Jüngeren wird eine implizite Differenz zu den Älteren mit unterstelltem geringem Bildungsniveau ausgemacht und das unterschiedliche Interesse mit dem differierenden Bildungsniveau der Teilnehmenden erklärt. Darin wird deutlich, dass sich die Gruppe daran orientiert, dass in intergenerationellen Lernprozessen vor allem die jüngeren Teilnehmenden von den Älteren lernen sollen. Die Älteren werden im intergenerationellen Lernprozess als »Geber« von Wissen konstruiert, von denen die Jüngeren lernen können. Im durch Cw beschriebenen Beispiel ist dies aufgrund von Bildungsdifferenzen nicht möglich, sodass das Konzept intergenerationellen Lernens hier implizit infrage gestellt wird. Dass die Älteren von den Jugendlichen und ihren „anderen Vorstellungen und Möglichkeiten“ lernen und profitieren könnten, kommt aus dieser Perspektive nicht in den Blick

Um dem Forschungsstandard einer intersubjektiven Überprüfbarkeit gerecht zu werden, werden diese Analyseschritte mit einer Interpretationsgruppe diskutiert und daraufhin weiter bearbeitet.

Auf der Ebene des gesamten Diskurses der Gruppendiskussion lässt sich idealtypisch zwischen Formen der Diskursorganisation unterscheiden. Während Loos/Schäffer zwischen drei Formen der Diskursorganisation unterscheiden,³³ entwickelt Pzryborski in ihrer Arbeit diese Modi der Diskursorganisation weiter und unterscheidet zwischen inkludierenden und exkludierenden Modi der Diskursorganisation (Pzryborski 2004, S. 95 ff.). Bei inkludierenden Modi liegt innerhalb einer Gruppe ein grundsätzlich gemeinsam geteilter Orientierungsrahmen vor. Sie differenziert hier zwischen einer *parallelen Diskursorganisation*, bei der die Gruppenmitglieder ihre Darstellungen aneinanderreihen, einer *antithetischen Diskursorganisation*, bei der die Gruppenmitglieder zunächst ihre zum Teil widerstreitenden Argumente einführen, die dann jedoch in einer gemeinsamen Synthese bearbeitet werden, und einer *univoken Diskursorganisation*, bei der die Gruppenmitglieder zum Teil identische Erfahrungen gemacht haben und daher mitunter gleichzeitig sprechen. Liegen keine gemeinsamen Orientierungen vor, spricht Pzryborski von exkludierenden Modi der Diskursorganisation. Hier unterscheidet sie zwischen einem *oppositionellen Diskursverlauf*, bei dem einander widersprechende Orientierungen im Mittelpunkt stehen, und einer *divergenten Diskursorganisation*, bei der die Gruppenmitglieder zwar aneinander anknüpfen können, im Anschluss daran allerdings widersprechende Orientierungsrahmen zutage treten.

Neben dieser Rekonstruktion des Diskursverlaufs ist in allen Interpretationsschritten zentral, Vergleichshorizonte und Gegenhorizonte in die Interpretation mit einzubeziehen. Die komparative Analyse der Gruppendiskussion ist wichtig, denn Rahmenorientierungen gewinnen häufig erst in Kontrast zu verschiedenen Gegenhorizonten ihre Konturen. Die komparative Analyse lässt sich nicht eindeutig einem Forschungsschritt zuordnen, sondern findet permanent statt. „Komparative Analyse in diesem

33 Loos und Schäffer unterscheiden zwischen einem oppositionellen, einem antithetischen oder konkurrierenden und einem parallelisierenden Diskursmodus (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 69).

Sinn bedeutet dann zunächst, daß wir den je eigenen Vergleichshorizont systematisch durch den in der empirischen Analyse anderer Fälle erarbeiteten ersetzen“ (Loos/Schäffer 2001, S. 71; vgl. auch Nohl 2007; Bohnsack 2007). Die Interpretation geschieht damit „vor dem Hintergrund empirisch rekonstruierbarer und damit intersubjektiv überprüfbarer Vergleichshorizonte“ (ebd.). Es wird unterschieden zwischen fallinternen und fallexternen Vergleichen. Fallinterne Vergleiche werden zwischen verschiedenen Passagen der jeweiligen Gruppendiskussion geschlossen und beziehen sich darauf, inwiefern sich Orientierungen in verschiedenen Themen äußern. Fallexterne Vergleiche beziehen sich auf andere Gruppen mit anderen oder auch ähnlichen Orientierungsmustern; interessant ist hier, wie gleiche Themen möglicherweise unterschiedlich diskutiert werden. Aufbauend auf dieser komparativen Analyse folgt die Typenbildung als abschließende theoretische Verdichtung.

4.5.3 Typenbildung der dokumentarischen Methode

In der qualitativen Sozialforschung werden Typen gebildet und Typologien entwickelt, „in order to comprehend, understand and explain complex social realities as far as possible“ (Kluge, 2000, S. 1). Die Typenbildung zielt damit auf die Generalisierung der Ergebnisse ab und weist über die einzelnen Fallbeispiele hinaus. „Der Anspruch qualitativer Sozialforschung bewegt sich zwischen der intensiven Interpretation einzelner Fälle und der Formulierung verallgemeinerbarer, generalisierbarer Erkenntnisse. Bei der Entwicklung von Theorien geht es darum, die Hinwendung vom Besonderen zum Allgemeinen bzw. die Suche nach sich im Einzelfall dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen – auf »Typisches« – zu vollziehen, um damit wiederum auch das Einzigartige und Besondere von Einzelfällen beschreiben und erklären zu können“ (Nentwig-Gesemann 2007, S. 277).

Die Typenbildung der dokumentarischen Methode bzw. die praxeologische Typenbildung (vgl. Bohnsack 2007) unterscheidet sich von anderen Typologien hinsichtlich der methodischen Fundierung, der mehrdimensionalen Struktur und der methodischen Arbeitsschritte (vgl. ebd.). Sie baut – ebenso wie die vorangegangenen Interpretationsschritte – auf einer wissenssoziologischen Fundierung nach Karl Mannheim auf. „Ein Spezifikum dokumentarischer Interpretation und praxeologischer Typenbildung ist die Rekonstruktion der existentiellen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge, der 'konjunktiven Erfahrungsräume' im Sinne von Mannheim (1980, S. 217 f.), aus denen heraus sich habituelle Übereinstimmungen und handlungsleitende, atheoretische Wissensbestände entwickeln“ (Nentwig-Gesemann 2007, S. 278). Die rekonstruierten Orientierungsrahmen der Gruppen werden als Produkte einer kollektiv geteilten Handlungspraxis gesehen und damit auch in ihrer Prozesshaftigkeit in den Blick genommen. Damit zielt die praxeologische Typenbildung abermals auf die Frage, wie kollektiv geteilte Wirklichkeit interaktiv hergestellt wird (vgl. ebd.).

In der praxeologischen Typenbildung lassen sich die sinngenetische und die soziogenetische Typenbildung voneinander unterscheiden. Mit einer sinngenetischen Typen-

bildung werden die zentralen Orientierungsmuster im empirischen Material komparativ herausgearbeitet, abstrahiert und spezifiziert. Die Typenbildung ist hier in einem ersten Schritt bereits in der reflektierenden Interpretation angelegt, da hier die Generierung der zentralen Orientierungsrahmen im Mittelpunkt steht. Diese Orientierungsrahmen werden durch fallexterne Vergleiche abstrahiert und beschreiben damit als abstrahierte Orientierungsrahmen das Allgemeine der rekonstruierten Orientierungen. In einem dritten Schritt der sinngenetischen Typenbildung werden diese abstrahierten Orientierungen fallintern spezifiziert. Damit wird das Besondere im Allgemeinen verdeutlicht. Die soziogenetische Typenbildung baut auf diesen Schritten auf und es rückt die Frage in den Mittelpunkt, für welchen kollektiven Erfahrungsraum die rekonstruierten Orientierungsmuster typisch sind. Vergleichshorizonte bzw. die *tertia comparationis* sind nicht mehr die Themen bzw. Orientierungen der Gruppen, sondern die unterschiedlichen und sich überlagernden Erfahrungsräume der Gruppenmitglieder, wie z. B. Milieu, Geschlecht und Generation.

In der folgenden Darstellung der empirischen Ergebnisse werden zunächst alle Gruppen des Samples kurz dargestellt, bevor die Ergebnisse von vier Gruppen von professionalisierten und nicht professionalisierten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern dargestellt werden. *Tertia comparationis* sind bei der Vorstellung der Gruppen die im gesamten Material rekonstruierbaren Rahmenorientierungen. Abschließend werden diese Ergebnisse in einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet und Idealtypen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern generiert, die unterschiedlich mit der Herausforderung umgehen, intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung zu arrangieren.

5 Die Ergebnisse der Studie

In diesem Kapitel stehen die empirischen Ergebnisse der Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Mittelpunkt. Dazu werden in einem ersten Schritt alle Gruppen des Samples kurz portraitiert, um so einen Überblick über die verschiedenen Gruppen zu geben (5.1). In einem zweiten Schritt erfolgt die Einführung in die Darstellung der Ergebnisse. Hier werden die im Material rekonstruierten Orientierungsrahmen vorgestellt und die Auswahl der Gruppen begründet. Im Anschluss werden die Orientierungsrahmen anhand von vier Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen weiter ausdifferenziert (5.2). Die Darstellung der Ergebnisse mündet in einem dritten Schritt in einer sinn genetischen Typenbildung, in der unterschiedliche Typen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern generiert werden, die sich im Hinblick auf die Herausforderung, intergenerationelles Lernen in Bildungseinrichtungen didaktisch zu gestalten, unterscheiden (5.3).

5.1 Kurzporträts der Gruppen im Sample

Die Bearbeitung der Forschungsfrage, welche Orientierungen Erwachsenenbildner/-innen im Hinblick auf die Steuerung intergenerationaler Lernprozesse haben, soll dazu beigetragen, zu verstehen, wie ursprünglich implizite Lernprozesse zwischen den Generationen in der Erwachsenenbildung expliziert und reflektiert werden können. Um den Umgang mit dieser Herausforderung differenziert beschreiben zu können, zielt die Untersuchung auf die Generierung unterschiedlicher Typen von Erwachsenenbildner/-innen ab.

Das Sample basiert zum einen auf einem Set von im Vorfeld definierten Gruppen und auf weiteren Gruppen, die im Sinne des „theoretical sampling“ (vgl. Glaser/Strauss 1967) während des Forschungsprozesses mit in das Sample einbezogen wurden (vgl. zur methodologisch begründeten Zusammenstellung des Samples Kap. 4.1). In diesem Kapitel werden die Gruppen des Samples einzeln vorgestellt, um einen transparenten Einstieg in das empirische Material zu ermöglichen. Die Gruppen der Erwachsenenbildner/-innen stellen hier die Kerngruppen dar, während die Kontrastgruppen aus den Teilnehmenden sowie aus intergenerationellen Lebensgemeinschaften bestehen.

5.1.1 Erwachsenenbildner/-innen

5.1.1.1 Erwachsenenbildner/-innen ohne explizite Qualifizierung im Bereich intergenerationellen Lernens

Die Gruppe Türkis

Zur Gruppe Türkis gehören vier Erwachsenenbildnerinnen und ein Erwachsenenbildner. Die Gruppe war im Bereich des intergenerationellen Lernens noch nicht qualifiziert, bereitete sich aber für eine Qualifizierung vor und hatte daher ein Interesse am Thema intergenerationelles Lernen. Die Gruppe diskutierte nach dem gegebenen Eingangsimpuls etwa 60 Minuten lang selbstläufig, d. h., durch die Diskussionsleitung wurden zu keinem Zeitpunkt weitere Erzählimpulse gegeben. Lediglich in der exmanenten Phase der Gruppendiskussion wurde gefragt, aus welcher Motivation heraus die Gruppenmitglieder an der Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen wollten. Der erste Teil der Gruppendiskussion war von den persönlichen Erfahrungen von zwei Erwachsenenbildnerinnen geprägt, in deren Einrichtungen sich verschiedene Generationen an Projekten beteiligt hatten. Vor diesem Hintergrund diskutierte die Gruppe im Anschluss gemeinsam die Bedeutung eines genealogischen Rollenbildes für intergenerationelle Lernarrangements. Im weiteren Diskursverlauf zeigte sich eine Beschäftigung mit strukturellen und didaktischen Fragen bezüglich solcher Lernarrangements. Die Gruppe diskutierte die Notwendigkeit zu Kooperationen – beispielsweise zwischen Familien- und Erwachsenenbildung – sowie die Möglichkeiten, Generationen „an einen Tisch zu bringen“.

Die Gruppe Magenta

Die Gruppe Magenta setzt sich aus einem Erwachsenenbildner und vier Erwachsenenbildnerinnen zusammen. Diese Gruppe bereitete sich auf eine Fortbildung im Bereich intergenerationellen Lernens vor. Die Gruppendiskussion mit dieser Gruppe dauerte etwa 60 Minuten. Die Gruppe diskutierte nur einzelne Themen selbstläufig. Wenn ein Thema für die Gruppe als beendet galt, wurde die Diskussionsleitung aufgefordert, weitere Fragen zu stellen. Die Diskussionsleitung gab daher in der immanenten Phase der Gruppendiskussion weitere Erzählimpulse, die sich auf schon angesprochene Themen der Gruppe bezogen, und brachte neue Themen durch weitere Impulse in der exmanenten Phase ein. Die Gruppe diskutierte zunächst das Verhältnis von informell und formell strukturierten Bildungsprozessen und definierte die Herausforderung der Implementation intergenerationeller Lernangebote in die Erwachsenenbildung als Möglichkeit, intergenerationelles Lernen „aus der Willkürlichkeit herauszuholen“. Im weiteren Diskursverlauf diskutierten die Teilnehmenden – angestoßen durch Impulse der Diskussionsleitung – ihre Auffassungen bezüglich gelungener Lernprozesse, der Messbarkeit solcher Lernprozesse und die Rahmenbedingungen einer immer stärker „wegrationalisierten“ öffentlichen Erwachsenenbildung.

Die Gruppe Ocker

Die Gruppe Ocker besteht aus drei Erwachsenenbildnern und zwei Erwachsenenbildnerinnen. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion stehen am Beginn einer Qualifizierungsmaßnahme zum intergenerationellen Lernen. Die Gruppendiskussion dauerte etwa 70 Minuten und wurde von den Gruppenmitgliedern selbstläufig diskutiert, das heißt, die Diskussionsleitung schaltete sich im Verlauf der Diskussion nur einmal nach einer längeren Pause ein und initiierte ein neues Thema. Der Beginn der Gruppendiskussion war von einer Auflistung der zufälligen Erfahrungen mit verschiedenen Generationen in ihrem erwachsenenbildnerischen Alltag geprägt. Vor diesem Kontext beschrieb die Gruppe das Konzept des erfahrungsgeliteten Lernens als typisch intergenerationelle Lernform. Im weiteren Verlauf beschäftigte sich die Gruppe mit Zielgruppenorientierungen in der Erwachsenenbildung und der Frage, inwiefern Generationen als neue Zielgruppe einzustufen wären. Die Rolle der Jugendlichen in intergenerationellen Lernprozessen wurde von den Erwachsenenbildner/-innen – von denen drei in der Jugendbildung tätig sind – gesondert in den Blick genommen. Auch das Konzept einer aufsuchenden Bildungsarbeit, bei der auf die definierten Zielgruppen zugegangen wird, hatte für die Gruppe eine große Bedeutung.

Die Gruppe Smaragd

Die Gruppe Smaragd besteht aus einer Erwachsenenbildnerin und zwei Erwachsenenbildnern, die in einer Volkshochschule als hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter tätig sind und sowohl Lehr- als auch Verwaltungsaufgaben übernehmen. Die Gruppe verfügt über keine expliziten Erfahrungen im didaktischen Umgang mit unterschiedlichen Generationen. Die Gruppendiskussion hat in einem kleinen Besprechungsraum der Volkshochschule stattgefunden und dauerte ca. 90 Minuten. Nach dem gestellten Eingangsimpuls diskutierte die Gruppe weitgehend selbstläufig. In der exmanenten Phase der Gruppendiskussion fragte die Diskussionsleitung abschließend explizit danach, welches Bild die Gruppenmitglieder vor Augen hätten, wenn sie an das gemeinsame Lernen von Generationen dächten. Die Gruppe stellte zunächst ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Generationen in ihren Kursen (Programmbereiche: Sprache und Gesundheit) dar und reflektierte anschließend ihre Zielgruppen, die hauptsächlich zu den mittleren Generationen zählten. Anschließend beschäftigte sich die Gruppe mit unterschiedlichen Lern- und Erwartungshaltungen der unterschiedlichen Generationen. Explizit auf ihr Bild intergenerationellen Lernens angesprochen, definierte die Gruppe intergenerationelles Lernen als eine Art institutionellen Familienersatz, bei dem die Generationen voneinander profitierten.

5.1.1.2 Erwachsenenbildner/-innen mit expliziter Qualifizierung im Bereich intergenerationellen Lernens

Die Gruppe Oliv

Die Gruppe Oliv besteht aus drei Erwachsenenbildnerinnen und einem Erwachsenenbildner. Diese Gruppe hat an einer Qualifizierungsmaßnahme zum intergenera-

tionellen Lernen teilgenommen und längerfristig angelegte Lernarrangements für verschiedene Generationen entwickelt und begleitet. Die Mitglieder haben kreativ-künstlerische Formen der intergenerationellen Zusammenarbeit erprobt und Veranstaltungen konzipiert, bei denen selbstständige Gruppenarbeitsphasen integriert wurden. Sie haben somit Projekte im Bereich des Miteinander-Lernens entwickelt.³⁴ Die Gruppendiskussion fand nach der Durchführung der intergenerationellen Lernprojekte im Februar 2008 statt. Die Diskussion dauerte etwa 70 Minuten und zeichnete sich durch ein hohes Maß an Selbstläufigkeit aus. Die Diskussion der Gruppe drehte sich um die Reflexion der eigenen Rolle in intergenerationellen Lernprozessen und deren didaktischer Gestaltung. Die Gruppe diskutierte ihre Beobachtungen und Reflexionen der intergenerationellen Lernprozesse, so vor allem die wahrgenommenen sich ergänzenden Kompetenzen und Differenzen zwischen den Generationen, wie zum Beispiel das Arbeitstempo, die Arbeitsweise und die Kommunikationsformen. Im weiteren Verlauf reflektierte die Gruppe ihre Rolle innerhalb dieser Lernprozesse. Hier diskutierten sie insbesondere, dass die Rolle der Erwachsenenbildner/-innen in der Herstellung von Kontinuität in (intergenerationellen) Lernprozessen liege.

Die Gruppe Fuchsia

Die Gruppe Fuchsia besteht aus fünf Erwachsenenbildnerinnen,³⁵ die an einer Fortbildung teilgenommen und zum großen Teil familienorientierte intergenerationellen Praxisprojekte durchgeführt haben. So wurden beispielsweise Projekte durchgeführt, bei denen Großeltern und ihre Enkelkinder in den Einrichtungen zusammengebracht wurden, um gemeinsam zu kochen, einen Garten zu begehen oder sich spielerisch mit verschiedenen Themen auseinanderzusetzen. In einem Projekt wurden Jugendliche und Ältere zusammengebracht, um gemeinsam saisonale und regionale Produkte zu kochen. Diese Gruppe hat damit Projekte in den Bereichen des Voneinander- und Miteinander-Lernens entwickelt.³⁶ Die etwa 60-minütige Gruppendiskussion fand im Februar 2008 statt. In der Gruppendiskussion finden sich einzelne selbstläufige Passagen, oft kam die Gruppe jedoch auch ins Stocken und es entstanden längere Pausen, auf die die Diskussionsleitung mit weiteren Erzählimpuls und Fragen reagierte. Zu Beginn der Diskussion beschäftigten sich die Erwachsenenbildnerinnen kurz mit einer Reflexion der Fortbildung, bevor sie auf ihre eigenen Praxisprojekte

34 In allen von der Gruppe Oliv durchgeführten Veranstaltungen wurden die subjektiven Einschätzungen der jeweiligen Teilnehmenden durch Fragebögen erhoben. Zudem wurden mit vier Teilnehmergruppen aus Veranstaltungen der Gruppe Oliv Gruppendiskussionen geführt (Azur, Purpur, Beige und Malve). Darüber hinaus wurden zwei Veranstaltungen teilnehmend beobachtet. Hierzu liegen schriftliche Beobachtungsprotokolle vor. Diese arrondierenden Daten (vgl. Kap. 4.1.2) dienen als Kontextwissen für die Rekonstruktion der Orientierungen der Gruppe Oliv (vgl. Kap. 5.2.4).

35 Zwei der Erwachsenenbildnerinnen der Gruppe Fuchsia haben noch keine Erfahrung mit intergenerationellen Lernprozessen gemacht, da sie ihre Projekte zwar geplant, aber zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion noch nicht umgesetzt hatten. Eine weitere Erwachsenenbildnerin der Gruppe Fuchsia hat nicht an der Fortbildung teilgenommen, sondern wurde durch ihre Kollegin vertreten. Diese Erwachsenenbildnerin hat gemeinsam mit ihrer Kollegin intergenerationelle Projekte durchgeführt, jedoch nicht am Gruppenprozess der Fortbildungsgruppe partizipiert.

36 In allen von der Gruppe Fuchsia durchgeführten Veranstaltungen wurden die Einschätzungen der Teilnehmenden mittels einer Fragebogenuntersuchung erhoben. Die von den Teilnehmenden geäußerten Einschätzungen dienen als Hintergrundwissen für die Rekonstruktion der Orientierungen der Gruppe Fuchsia (vgl. 5.2.2).

eingingen. Hier diskutierten die Erwachsenenbildnerinnen ihre Erfahrungen, dass beispielsweise die Jüngeren in ihren Projekten weniger von den intergenerationellen Arrangements profitiert hätten als die Älteren. Das genealogische Rollenbild wurde im Anschluss daran als förderliche Bedingung für intergenerationelle Lernprozesse definiert. Durch die Diskussionsleitung auf ihre Rolle in intergenerationellen Lernprozessen angesprochen, erzählte die Gruppe, dass sich die Rolle der Erwachsenenbildnerinnen nicht verändert habe, es sei „ganz normale Bildungsarbeit“. Abschließend diskutierte die Gruppe die sozialen Bedingungen von Generationenbeziehungen im jeweils ländlichen Sozialraum ihrer Einrichtungen.

Die Gruppe Khaki

Die Gruppe Khaki besteht aus drei Erwachsenenbildnern und zwei Erwachsenenbildnerinnen, die an einer Fortbildung zum intergenerationellen Lernen teilgenommen haben. Die Praxisprojekte der Gruppe beinhalteten ein- bis fünftägige Veranstaltungen, bei denen entweder gezielt Ältere mit Jugendlichen im Rahmen von Tagesveranstaltungen zusammen gebracht worden sind oder im Kontext einer regionalen Ausrichtung alle Generationen in den Blick genommen wurden. Die Gruppe hat daher vor allem das Miteinander-Lernen der Generationen in der Projektkonzeption fokussiert.³⁷ In der 70-minütigen Gruppendiskussion diskutierte die Gruppe weitgehend selbstläufig. Der Beginn der Diskussion war durch den allgemeinen Austausch der Erfahrungen der Gruppenmitglieder geprägt. Im Anschluss daran beschrieb die Gruppe, dass für intergenerationelle Lernprozesse ein bestimmter Raum bereitgestellt werden müsse. Anschließend diskutierten die Erwachsenenbildner/-innen eine „Chance des Fremden“ und berichteten, dass das Aufeinandertreffen von nicht verwandten oder miteinander bekannten Generationengruppen ein Vorteil für intergenerationelle Bildungsprozesse sei. Durch die Diskussionsleitung auf die Rolle der Erwachsenenbildner/-innen im intergenerationellen Bildungsprozess direkt angesprochen, betonte die Gruppe die nötige Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Generationengruppen. Daraufhin reflektierte sie den Umgang mit bislang unbekanntem Generationengruppen, wie zum Beispiel Jugendlichen. Abschließend beschäftigte sich die Gruppe mit Potenzialen intergenerationellen Lernens in den Bildungseinrichtungen.

5.1.2 Die intergenerationell gemischten Teilnehmergruppen

Die Gruppe Purpur

Die Gruppe Purpur besteht aus drei Schülerinnen einer Fachoberschule (Alter: 17, 18 und 19 Jahre) und zwei Seniorinnen (Alter: 64 und 75 Jahre). Die Gruppe stammt aus

³⁷ In allen von der Gruppe Khaki durchgeführten Projekten wurden die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden durch Fragebögen erhoben. Zudem wurde mit einer Teilnehmergruppe aus einem Projekt der Gruppe Khaki eine Gruppendiskussion geführt (Umbra). Darüber hinaus wurden zwei Veranstaltungen teilnehmend beobachtet. Hierzu liegen schriftliche Beobachtungsprotokolle vor. Diese zusätzlichen Daten dienen als Hintergrundwissen für die Rekonstruktion der Orientierungen der Gruppe Khaki (vgl. Kap. 5.2.3).

einem Projekt, in dem sie sich unter pädagogischer Begleitung von zwei professionalisierten Erwachsenenbildnerinnen als intergenerationell gemischte Kleingruppe gemeinsam mit den Themen Generationen und Nachhaltigkeit auseinandergesetzt und zwei Exkursionen in selbstorganisierten Phasen erarbeitet und mit der Gesamtgruppe des Projekts durchgeführt haben. Dieses Projekt wurde durch zwei Erwachsenenbildnerinnen der Gruppe Oliv initiiert und durchgeführt. Die Gruppendiskussion fand parallel auf einer Abschlussveranstaltung des Projekts in einem begrenzten Zeitrahmen statt. Nach der Gruppendiskussion bereiteten die Teilnehmenden eine Präsentation für interessierte und eingeladene Besucher vor. Die 35-minütige Diskussion wies ein sehr hohes Maß an Selbstläufigkeit auf, so stellte die Diskussionsleitung nach dem Eingangsimpuls nur zum Abschluss eine Frage. Zu Beginn der Diskussion stellten die Teilnehmenden ihre unterschiedlichen Lernerfahrungen sowie ihre jeweiligen generationsspezifischen Rollen im intergenerationellen Setting dar. Sie beschrieben unterschiedliche Lernzugänge und reflektierten dies anhand alters- oder persönlichkeitsbedingter Differenzen. Im weiteren Diskursverlauf spielte das Thema Anerkennung in den intergenerationellen Lernprozessen eine wichtige Rolle. Anschließend setzte sich die Gruppe mit Altersstereotypen auseinander, bevor sie sich abschließend mit der Frage beschäftigte, inwiefern dieses Projekt milieuspezifisch weiterentwickelt werden könnte.

Die Gruppe Azur

Die Gruppe Azur besteht aus drei weiblichen Jugendlichen (Alter: 18 Jahre), einem männlichen Jugendlichen (Alter: 18 Jahre) sowie aus zwei Senioren (Alter: 63 und 75) und einer Seniorin (Alter: über 65 Jahre). Diese Gruppe arbeitete im gleichen – von zwei Erwachsenenbildnerinnen der Gruppe Oliv initiierten – Projekt wie die Gruppe Purpur als zweite intergenerationelle Kleingruppe. Somit kommen die Jugendlichen aus der gleichen sozialen Fachoberschule wie die Jugendlichen der Gruppe Purpur. Die drei Älteren sind über die Seniorenbildung der Bildungseinrichtung zum Projekt gestoßen. Auf einer Abschlussveranstaltung des Projekts fand die Gruppendiskussion – parallel zur Gruppendiskussion mit der Gruppe Purpur – in einem begrenzten Zeitrahmen statt. Die Gruppe hatte sich seit mehreren Monaten regelmäßig zur Vorbereitung und zur Durchführung verschiedener Exkursionen getroffen und bestand damit schon über einen längeren Zeitraum. Die Gruppendiskussion fand im Büro einer Projektleiterin in ungestörter Atmosphäre statt. Die Diskussion der Gruppe Azur dauerte etwa 45 Minuten und wies ein hohes Maß an Selbstläufigkeit auf. Nach dem durch die Diskussionsleitung gesetzten Eingangsimpuls wurden keine weiteren Nachfragen gestellt. Die Gruppe diskutierte zunächst ihre im Vorfeld angenommenen Vorurteile und erläuterte, dass diese in der intergenerationellen Veranstaltung nicht bestätigt worden seien. Sie diskutierten weiter darüber, wie das Verhältnis zwischen den Generationen in ihrem Alltag erlebt werde. Im weiteren Diskursverlauf beschäftigte sich die Gruppe mit Unsicherheiten, die in intergenerationellen Lernprozessen aufkommen, beispielsweise mit der Verwendung der persönlichen Anrede »Du« oder »Sie« zwischen den Generationen.

Die Gruppe Malve

Die Teilnehmenden der Gruppe Malve kommen aus einem – von einer Erwachsenenbildnerin der Gruppe Oliv initiierten – Projekt, bei dem zwei generationsspezifische Gremien auf einer Tagesveranstaltung zusammengeführt wurden. Am Ende der Tagesveranstaltung erklärten sich fünf Personen bereit, an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Die Gruppe besteht aus zwei älteren Teilnehmern (Alter: 65 und 70 Jahre), einer älteren Teilnehmerin (Alter: 67 Jahre) sowie zwei jüngeren Teilnehmern (Alter: 13 und 16 Jahre). In der 45-minütigen Gruppendiskussion diskutierten die Teilnehmenden selbstläufig miteinander. Die Älteren der Gruppe übernahmen hier zum Teil die Diskussionsleitung und verteilten Redebeiträge an die beiden jüngeren Teilnehmenden. Anfänglich stellte die Gruppe das Verhältnis der Generationen anhand einer Reflexion der Tagesveranstaltung dar. Anschließend diskutierte und reflektierte die Gruppe die auf der Tagung eingesetzten Methoden. Der weitere Diskursverlauf war durch eine zukunftsorientierte und politisch motivierte Argumentation geprägt. Die Gruppe beschäftigte sich mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten von Konzepten nachhaltiger Politik, bei denen der Generationenbezug immer wieder eine Rolle spielte.

Die Gruppe Umbra

Die Gruppe Umbra setzt sich aus einer Seniorin (Alter: 67 Jahre) einem 55-jährigen Mann, einer 31-jährigen Frau und zwei weiblichen Jugendlichen (Alter: 16 Jahre) zusammen, die gemeinsam in einem Medienprojekt zum Thema Nachhaltigkeit arbeiten, das von einem Erwachsenenbildner der Gruppe Khaki initiiert wurde. Die selbstläufige Gruppendiskussion fand nach dem zweiten der insgesamt fünf Arbeitstreffen statt und dauerte ca. 45 Minuten. Die Diskussionsleitung stellte nach dem gegebenen Eingangsimpuls nur eine Abschlussfrage. Zu Beginn der Diskussion reflektierte die Gruppe die bisherigen Projekterfahrungen, so wurde das Arbeiten in intergenerationellen Tandems ebenso wie die gemeinsame Arbeit am bearbeiteten Medium herausgestellt. Im weiteren Diskursverlauf spielte das Thema Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle. Immer wieder diskutierte die Gruppe, was der Einzelne tun könne und wie man eine Gesellschaft zum nachhaltigen Verhalten anregen könne. Die Generationenperspektive wurde unter anderem durch die Frage, wie die junge Generation die Zukunft gestalten wolle, eingebracht. Ausgehend von dieser Frage entstand im weiteren Diskursverlauf eine Diskussion über die unterschiedlichen Interessen von Personen in unterschiedlichen Lebensaltern. Während »die Jugend« reisen und die Welt erleben möchte, hätten »die Älteren« das Bedürfnis nach Ruhe. In der Abschlussfrage nach den intergenerationellen Lernmöglichkeiten gefragt, betonte die Gruppe vor allem den ermöglichten Perspektivenwechsel im intergenerationellen Arrangement.

Die Gruppe Beige

Die sechsköpfige Gruppe Beige besteht aus zwei älteren Frauen (Alter: über 60 Jahre), einem älteren Mann (Alter: 70 Jahre), einer Jugendlichen (Alter: 17 Jahre) und zwei Kindern (Alter 6–7 Jahre). Die Gruppe ist Teil einer kreativen intergenerationellen

Gruppe, die sich über ein Jahr lang mit den Themen Nachhaltigkeit und Generationengerechtigkeit auseinandergesetzt hat und von einer Erwachsenenbildnerin der Gruppe Oliv ins Leben gerufen wurde. Die Gruppendiskussion fand eine Stunde vor einem Treffen statt und wurde in einem Seminarraum geführt. Einige Teilnehmenden kamen verspätet zur Gruppendiskussion dazu; so wurde mit den beiden älteren Frauen und der Jugendlichen begonnen, der ältere Mann sowie die Kinder kamen mit einer fünf- bzw. zehnminütigen Verspätung hinzu. Aus diesem Grund war gerade die Anfangsphase der Diskussion durch Unruhe geprägt. Dennoch entstand eine selbstläufige, etwa 45 Minuten lange Diskussion. Nachdem die Gruppe in der Einstiegsphase das Projekt dargestellt hatte, diskutierten die Teilnehmenden die unterschiedlichen Werte der Generationen. Das Thema Nachhaltigkeit wurde im weiteren Diskursverlauf mit Verantwortung für nachkommende Generationen verknüpft. Die Tradierung von der einen auf die andere Generation spielte hier eine zentrale Rolle. Deutlich wurde in der Gruppendiskussion auch das Verhältnis zwischen den Generationen in der Gruppe: Die Kinder nahmen die Älteren (wie die Älteren sich auch selbst) in der Rolle der Großeltern wahr. Die Jugendlichen waren in diese Konstellation nicht integriert. Hier nannten einige Gruppenmitglieder die Entwicklung von Freundschaften zwischen Alt und Jung, bei denen das Alter keine Rolle mehr spielte. Auf die von der Diskussionsleitung gestellte Frage nach den Lernpotenzialen diskutierte die Gruppe vor allem den ermöglichten Perspektivenwechsel zwischen den Generationen.

5.1.3 Die intergenerationellen Lebensgemeinschaften

Die Wohngemeinschaft: Die Gruppe Indigo

Die Gruppe Indigo gehört zu den Gruppen, die sich nicht intentional mit dem Lernen der Generationen auseinandersetzt. Es handelt sich hier um die Bewohnerinnen eines innovativen Wohnprojekts, in dem ältere, alleinstehende Frauen sowie alleinerziehende Mütter mit ihren Kindern wohnen. In dem Haus hat jede Bewohnerin ihre eigene Wohnung und gleichzeitig Zugang zu einem gemeinsamen Garten sowie einem gemeinsamen Aufenthaltsraum. Zum Zeitpunkt der Diskussion lebten die Gruppenmitglieder seit neun Monaten zusammen. An der Gruppendiskussion haben insgesamt sechs Frauen im Alter zwischen 40 und 65 Jahren teilgenommen. Die Diskussion fand im Gemeinschafts- und Waschraum der Hausgemeinschaft statt, in dem nebenbei Quittensaft gekocht wurde. Die 70-minütige Gruppendiskussion zeichnete sich durch ein hohes Maß an Selbstläufigkeit aus; so wurden durch die Diskussionsleitung nur am Ende des Gesprächs weitere Nachfragen gestellt. Die Gruppe beschäftigte sich zu Beginn der Diskussion mit ihrer eigenen Rolle in diesem Wohnprojekt. Ein zentrales Thema war die aktive Übernahme sozialer Verantwortung. Die Gruppenmitglieder diskutierten an vielen Stellen die notwendigen Bedingungen für die Teilnahme an einem solchen Wohnprojekt. Lernen wurde hier in einen gesellschaftlichen Prozess eingebunden und die gegenseitige Verantwortung füreinander spielte eine große Rolle. Die von der Diskussionsleitung am Ende gestellte Frage nach dem Lernen der Generationen wurde von der Gruppe aus mehreren Perspektiven be-

trachtet. Zum einen sah sich die Gruppe als Vorbild für die Kinder, die in dieses Projekt hineinwachsen. Zum anderen stand das beiläufige Lernen im Gemeinschaftsverband im Mittelpunkt (z. B. bei der Gartenarbeit).

Die Mehrgenerationenfamilie: Die Gruppe Aquamarin

Die Gruppe Aquamarin gehört ebenso zu den Gruppen, die sich nicht intentional mit dem Lernen der Generationen auseinandersetzt. Es handelt sich hier um eine Drei- (mit Neugeborenem sogar Vier-)Generationenfamilie, die in einer ländlich geprägten Gegend unter einem Dach wohnt. Jede Generation verfügt über ihren eigenen Wohnbereich. Die Gruppendiskussion wurde im Wohnzimmer der mittleren Generation geführt. An der Diskussion nahmen die Großmutter, deren Sohn und seine Frau teil. Darüber hinaus nahmen der jüngste Enkel und die Ehefrau eines weiteren Enkels teil. Die Gruppendiskussion dauerte etwa 60 Minuten und zeichnete sich durch ein geringes Maß an Selbstläufigkeit aus. Teilweise diskutierten die Gesprächsteilnehmenden zwar untereinander, allerdings zielten die Blicke meist auf die Diskussionsleitung. Es gab viele Pausen, die die Gruppenmitglieder aber immer wieder selbst füllten. Das Mikrofon wirkte auf einige Gruppenmitglieder störend. Der Diskursverlauf der Gruppe wurde durch eine Auflistung der Vor- und Nachteile des Zusammenlebens im größeren Familienverband strukturiert. Als Vorteile wurden die Möglichkeiten der Kinderbetreuung und einer möglichen späteren Pflege der älteren Generation, die gegenseitige Hilfe sowie die vielen verfügbaren Fahrzeuge beschrieben. Als Nachteil wurden die unterschiedlichen Ordnungsstrukturen der Generationen genannt. Die Gruppe betonte die Bedeutung der Rückzugsmöglichkeiten durch die eigenen Wohnungen, die für sie eine notwendige Bedingung für das gemeinsame Zusammenleben darstellte. Das Thema Lernen wurde von der Gruppe nur implizit thematisiert, es wurde daher durch die Diskussionsleitung angesprochen. Hier nannte die Gruppe – und hier vor allem die älteren Generationen – den Perspektivenwechsel, der durch das Miteinander mit den Jüngeren ermöglicht wird. Darüber hinaus standen beiläufige Lernprozesse im Vordergrund.

5.2 Die Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen

Um zu rekonstruieren, welche kollektiven Orientierungen Erwachsenenbildner/-innen hinsichtlich intergenerationeller Lernprozesse und deren didaktischer Gestaltung haben, wurde das gesamte empirische Material zunächst auf gemeinsame Orientierungsrahmen hin untersucht. Durch die ersten Analysen von Gruppen nicht professionalisierter Erwachsenenbildner/-innen deutete sich an, dass in den Gruppen jeweils unterschiedliche Vorstellungen von intergenerationellem Lernen vorherrschen und sich ebenso differierende Orientierungen bezüglich der didaktischen Steuerung zeigen.

So wurden durch die Analyse des Samples zwei Orientierungsrahmen sichtbar, die die Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen bestimmen. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Vorstellungen von intergenerationellem Lernen

Anhand der komparativen und fallübergreifenden Analyse wurde deutlich, dass bei allen Gruppen des Samples eine Vorstellung davon, was intergenerationelles Lernen bedeutet, rekonstruiert werden konnte. Während dies die Erwachsenenbildner/-innen aus einer institutionalisierten und didaktischen Perspektive thematisieren, wird die Vorstellung von intergenerationellem Lernen von den Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit intergenerationellem Lernen in der Erwachsenenbildung verhandelt. Für die intergenerationellen Lebensgemeinschaften wird die Vorstellung von intergenerationellem Lernen unter dem Aspekt einer Vorbildfunktion der Älteren relevant.

Gestaltungsmöglichkeiten intergenerationaler Lernprozesse

Der zweite im Material analysierte Orientierungsrahmen betrifft nur die Gruppe der Erwachsenenbildner/-innen. Bei diesen Gruppen kommt die Frage nach den Möglichkeiten, intergenerationelle Lernprozesse zu konzipieren und zu gestalten, zum Tragen. Die Gruppen verfügen hier über unterschiedlich spezifizierte Orientierungen, die mit der jeweiligen Vorstellung von intergenerationellem Lernen in Zusammenhang stehen. Die Perspektive der Gruppen von Teilnehmenden intergenerationaler Projekte dient als Spiegel der Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen.³⁸

Diese beiden Orientierungsrahmen bilden die Darstellungsgrundlage dieses Kapitels. Im Folgenden werden die unterschiedlich spezifizierten Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen anhand von vier ausgewählten Gruppen einzeln rekonstruiert. Die Gruppen Türkis, Fuchsia, Khaki und Oliv wurden zur Darstellung der Ergebnisse ausgewählt, da sie im Sample deutlich kontrastierende Orientierungen aufweisen und so ein breites Spektrum möglicher Orientierungen aufzeigen können. Darüber hinaus ermöglicht diese Auswahl eine Unterscheidung zwischen professionalisierten und nicht professionalisierten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern. Vor diesem Hintergrund dienen die vier ausgewählten Gruppen als Grundlage für eine sinngenetische Typenbildung, in der Idealtypen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern gebildet werden, die mit der Herausforderung, intergenerationelles Lernen zu ermöglichen, unterschiedlich umgehen.

Die erste Gruppe von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern (Türkis), die im Folgenden dargestellt wird, hat noch keine Erfahrung mit der expliziten Gestaltung intergenerationaler Lernprojekte. Kontrastierend dazu werden im Anschluss

38 So wird beispielsweise von einer intergenerationellen Teilnehmergruppe (Azur) reflektiert, inwiefern intergenerationelles Lernen als Angebot der Erwachsenenbildung milieuspezifisch weiterentwickelt werden könne.

daran die Orientierungen von drei Gruppen rekonstruiert, die im Rahmen eines Fortbildungsprojektes Gelegenheit hatten, intergenerationelle Bildungsveranstaltungen durchzuführen. Alle drei Gruppen (Fuchsia, Khaki, Oliv) zeigten unterschiedlich spezifizierte Orientierungen. Die Orientierungen der Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen werden an einigen Stellen mit den Orientierungen anderer Gruppen des Samples arrondiert.

Die jeweiligen zentralen Orientierungen werden anhand ausgewählter Passagen der Gruppen rekonstruiert. Diese Passagen spiegeln die zentralen Themen der Gruppen wieder und dienen der Rekonstruktion der spezifizierten Orientierungen. Sie haben entweder den Status von Fokussierungsmetaphern – also Stellen im Diskursverlauf, in denen die Teilnehmenden sehr intensiv untereinander diskutieren und dabei grundlegende kollektive Orientierungen sichtbar werden – oder sind weniger interaktiv, liegen aber im Erkenntnisinteresse der Untersuchung. In beiden Fällen werden in diesen Sequenzen die Orientierungen der Gruppen besonders evident.

5.2.1 Die Gruppe Türkis

Die Gruppe Türkis besteht aus nicht professionalisierten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die noch keine Qualifizierung zum intergenerationellen Lernen durchlaufen haben. Sie haben in ihrem Alltag oder in ihren Einrichtungen Erfahrungen mit verschiedenen Generationen gemacht, auf die sie sich im Diskursverlauf beziehen.

5.2.1.1 Vorstellungen von intergenerationellem Lernen

Was die Gruppe Türkis unter intergenerationellem Lernen versteht, lässt sich im Diskursverlauf anhand von zwei Themen rekonstruieren. In der Einstiegspassage und im Rahmen der Diskussion des Themas „Großväter“ verhandelt die Gruppe implizit die Frage, wer eigentlich in intergenerationellen Lernprozessen von wem lernen könne. Hier spielen wahrgenommene Alters- und Erfahrungsdifferenzen zwischen den Generationen eine wichtige Rolle. Diese Frage ist – wie an der Diskussion um das Thema „Familienbild“ deutlich wird – eng mit einem genealogischen Generationenbegriff geknüpft, nach dem Kinder und ihre Großeltern fokussiert werden. Die darauf aufbauende Vorstellung von intergenerationellem Lernen der Gruppe Türkis wird im Folgenden rekonstruiert.

Wer kann von wem lernen?

Die Auffassung von intergenerationellem Lernen wird bereits in der Einstiegspassage der Diskussion deutlich.

Dw Also um noch mal auf diesen diese Seniorengruppe zurückzukommen deren Frustration bestand zum Teil wirklich darin dass sie sachten ja wir können ja viel erzählen von dem wies früher war und wie wir mit bestimmten Dingen und Ressourcen umgegangen sind aber wer will das denn heut noch hören ne, so also ich erinnere mich daran dass ich irgendwann Vaters Kriegsgeschichten auch nicht mehr hören mochte und ich sympathisiere durchaus auch damit ne, wenn

Xw L@(.)@J

Dw man so den Opa zuhause hat dass die Kinder dann irgendwann zum fünfzigsten Male ne, die Geschichte vom Kühe treiben in irgendwelchen Weiden auch nicht mehr hören mögen (.) aber wir ham dann äh (.) äh diese Idee gehabt dass die Senioren sachten es gibt ja aber viele Kinder (.) die keinen Großvater da haben aus dieser älteren Generation der so was erzählen kann so; und mit denen müssen wir jetzt zusammen kommen und den können wir ja was erzählen (.) diesen (.) Kindern und äh dann ham wir son Konzept entwickelt oder vielmehr das haben dann äh diese Herren da äh mit ganz viel Power selber aufn Wech gebracht (.) das hieß was Großvater noch erzählen kann; (.)

In diesem Transkriptausschnitt beschreibt Dw die Frustration der Seniorengruppe als Motivation für die Teilnahme am Projekt. Die Senioren würden darunter leiden, dass ihre Geschichten niemand mehr hören wolle. Da ihre Enkelkinder die Geschichten „vom Kühe treiben“ nach mehrmaliger Wiederholung nicht mehr hören wollten, entwickelten die Senioren die Idee, ihre Geschichten an andere Kinder weiterzugeben, die keinen eigenen Großvater „da haben“. Daher hätten die Senioren das Konzept selbst mit „ganz viel Power“ auf den Weg gebracht.

In der Beschreibung der Frustration der Älteren wird deutlich, dass diese von der Gruppe Türkis als Zielgruppe bzw. als »Geber« für intergenerationale Bildungsveranstaltungen konstruiert werden. Das heißt, sie geben ihr Wissen in intergenerationalen Projekten an die Jüngeren weiter. Von daher wird ihnen von der Gruppe Türkis eine aktive Rolle zugeschrieben, während die Kinder als »Abnehmer« dieses Erfahrungswissens konstruiert werden. Die Gruppe orientiert sich daran, dass die Älteren, im Sinne des Senioritätsprinzips, Wissensbestände an die Jüngeren weiter tradieren können, und konzipiert intergenerationelles Lernen als „Voneinander-Lernen“ (vgl. Kap. 2.2.2). Diese Vorstellung wird durch den Bezug auf die sozialen und familiären Bedingungen der Älteren von der Gruppe Türkis begründet. Die Älteren verfügen in ihren eigenen Familien über kein zugewandtes Publikum zur Tradierung ihrer Geschichten, da diese durch die mehrmalige Wiederholung für die Kinder uninteressant werden.³⁹ Die Lösung dieses Problems liegt darin, durch eine intergenerationale Veranstaltung eine Ersatzfamilie zu schaffen, bei der die Älteren ihre Geschichten an andere Kinder tradieren können. Die Gruppe Türkis überträgt damit das Modell von impliziten intergenerationalen Lernprozessen in der Familie auf die Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Es wird ein institutioneller Rahmen geschaffen, in dem Ältere ihr Wissen an Jüngere durch die Tradierung von Geschichten weitergeben können.

39 Dass die beschriebenen Tradierungsinhalte der Älteren auf den Themen Krieg und Landwirtschaft basieren und der Lebenswelt der Jugendlichen fremd sein könnten, wird von der Gruppe Türkis nicht reflektiert oder kommentiert.

Wie Lernen zwischen den Generationen in dieser institutionellen Rahmung funktioniert, wird an anderer Stelle im Diskursverlauf beschrieben.

Passage: „Großväter“ (Z. 405–441)

- Dw Diese Großväter jetzt die gehen dann wirklich mit soner Kindergartengruppe oder Schulklasse äh irgendwo in den Wald; das Konzept ist das die sagen Natur muss ich nicht n Naturschutzgebiet für haben oder irgendwas äh Geschütztes (.) Natur beginnt vor der Haustür wenn da n paar Grashalme wachsen dann kann ich da auch schon viel zeigen und erklären also reicht irgendwo ne grüne Wiese oder Wäldchen oder n Bullerbach und dann gehen die mit ihrer Truppe dahin und dann erzählen die einfach; und das ist natürlich so dieses Großvaterbild die lehren nicht die unterrichten nicht die erzählen einfach ne, erzählen warum im Herbst jetzt das Laub knietief liecht und sie trotzdem über die Jahre da noch nicht drin erstickt sind weil nu jeden Herbst soviel Laub fällt und zählen äh Beinchen an den Käfern da hamse (.) des war auch das einzige äh didaktische Mittel (.) was da im Laufe des Projekts akzeptiert haben nämlich aus so nem NABU Umweltschutzkoffer äh so ne Folie die ham wir dann vergrößert und laminiert da is so ne Skala drauf da kann man an den Käferchen so die Beine zählen und dann sieht man in welche Kategorie die gehören also vom (.) von irgend so nem Hüpfen bis hin zum Tausendfüßler ist
- Bw └mhm┘
- Dw dann alles drauf aber relativ überschaubar (.) also das kriegen auch Fünf- Sechsjährige hin danach dann zu kucken also das ist das einzige didaktische Mittel was sie da jetzt zu Hilfe nehmen und dann bringen die da locker so drei (.) vier Stunden mit so ner Kindergartengruppe im freien Gelände zu und erzählen einfach und dann sitzen die
- Cw └hmhm┘
- Dw draußen und dann wird das Frühstück dort gegessen und dann kuckt ma was passiert denn mit dem Brotkrümel und (.) und die machen das wirklich gut aber auf
- Bw └mhm┘
- Dw ne völlig andere Art und Weise als alles äh äh was wir denen auch hätten vermitteln können und das war auch etwas was ich dann im Projekt lernen musste

Dw beschreibt in dieser Passage, dass die Großväter mit Kindergartengruppen oder Schulklassen gemeinsam in die Natur gehen, um ihnen dort an Grashalmen, Wiesen und Bächen etwas zu zeigen und zu erzählen. Das Großvaterbild wird weiter dahingehend beschrieben, dass Großväter nicht lehren oder unterrichten, sondern erzählen, warum im Herbst das „Laub knietief liecht“ oder sie zählen – mit dem einzigen eingesetzten didaktischen Material – die Beine von Käfern. Die Großväter würden mehrere Stunden mit den Kindern im freien Gelände verbringen, dort frühstücken und beobachten, was „mit dem Brotkrümel“ passiert. Nach Einschätzung der Gruppe Türkis würden die Großväter dies „gut machen“, aber anders, als es ihnen in der Erwachsenenbildung hätte vermittelt werden können.

In dieser Passage wird von der Gruppe Türkis ein Bild konstruiert, das beschreibt, wie das *Lernen vom Großvater* funktioniert. Dieses Bild wird durch den Gegenhorizont *Lernen in der Schule* abgegrenzt: „die lehren nicht, die unterrichten nicht, die erzählen einfach, ne“. Lernen wird in dieser Passage von den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern erneut als unilinearere Prozess beschrieben, bei dem die Jüngeren von den Älteren lernen können.

In der Beschreibung des Frühstücksszenarios zeigt sich ein beiläufiger und mitgängiger Lernbegriff der Gruppe. Die Kinder können aus der Perspektive der Gruppe Türkis von den Älteren auf Exkursionen durch bloßes Dabeisein und Zuhören lernen. In der Relativierung Dws: „die machen das wirklich gut aber auf ne völich andere Art und Weise als alles äh äh was wir denen auch hätten vermitteln können“ werden zwei Horizonte aufeinander bezogen. Auf der einen Seite steht die formale Bildungseinrichtung, zu der sich Dw zählt („wir“) und innerhalb derer das Projekt angesiedelt ist. Diese Institution des formalen Lernens wird durch das Prinzip eines nicht didaktisierten Lehrens, das die Senioren praktizieren, konterkariert.

Mit dem beschriebenen Projekt bringen die Großväter ein kaum didaktisiertes Lernkonzept in die Erwachsenenbildung hinein, das Dw aus der Perspektive ihrer Sozialisation als Erwachsenenbildnerin, in der Methodik und Didaktik konstitutiv sind, irritiert. Der Versuch, das Konzept der Großväter durch eine Qualifizierung zu didaktisieren, scheitert aufgrund der Ablehnung der Großväter. Für ein auf Erzählen basierendes Lernkonzept erscheint eine Didaktisierung nicht bedeutsam, da es – wie in der Beschreibung Dws deutlich wird – in der Praxis gut funktioniert. Vor dem Hintergrund des wahrgenommenen funktionierenden Konzepts der Großväter geht die Gruppe davon aus, dass nicht didaktisierte Lernkonzepte für intergenerationelles Lernen angemessen seien.

Genealogischer Generationenbegriff

Das Verständnis davon, was intergenerationelles Lernen ist, ist in der Gruppe Türkis eng mit einem familiären, genealogischen Generationenbegriff und Beziehungsmodell verknüpft. So wird im Diskursverlauf immer wieder vom Lernen zwischen Großeltern und Enkelkindern gesprochen.⁴⁰

Passage: „Was ist eine Generation?“ (Z. 823–826)

Dw Also ich seh das äh ich seh das auch so wir haben(.) also so erst beim ersten Eindruck fällt mir bei intergenerationelles Lernen auch ne, Großväter und dann Kinder ein (.)

Wie nicht verwandte Generationen, beispielsweise Ältere in der nachberuflichen Phase und Angehörige der mittleren Generation, zusammen lernen könnten, kommt der Gruppe Türkis aufgrund ihrer Perspektive nicht in den Blick. Die Orientierung an genealogischen und – wie zuvor dargestellt – unilinear gerichteten Lernprozessen dokumentiert sich nicht nur in der Eingangspassage der Diskussion. In einer Fokussierungsmetapher an andere Stelle wird ein genealogisches Lernen zwischen Großeltern und Enkelkindern von der Gruppe Türkis gemeinsam reflektiert.

40 Diese Orientierung an funktionierenden familiären intergenerationellen Lernprozessen scheint auf einer stabilen gesellschaftlichen Vorstellung zu beruhen, da sie sich über die Gruppe Türkis hinaus in zahlreichen Gruppen des Samples findet, vor allem bei den im Bereich des intergenerationellen Lernens nicht professionalisierten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern (zum Beispiel in der Gruppe Smaragd) sowie in einigen Teilnehmenden-Gruppen (wie zum Beispiel der Gruppe Beige).

In dieser gemeinsam generierten Konklusion zeigt sich eine Auseinandersetzung der Gruppe Türkis mit einem genealogischen Generationenbegriff. Durch Cw wird der normative Impuls in die Diskussion gebracht, in Bildungsinstitutionen gerade nicht das Großelternbild zu bedienen, da dies nur einen Teil der Rollenzuschreibung für die Älteren darstelle. Gleichzeitig beschreibt Cw die Anbindung an ein Familienbild für intergenerationale Lernprozesse als offensichtlich funktionierendes Muster. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld, in dem sich die Erwachsenenbildner/-innen prinzipiell bei der Konzeption intergenerationaler Bildungsangebote befinden. Auf der einen Seite können in der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner/-innen intergenerationale Lernprozesse durch die Bezugnahme eines familiär orientierten Generationenbildes leicht in die Einrichtungen integriert werden. Auf der anderen Seite erscheint die explizite Didaktisierung für intergenerationelles Lernen erstrebenswert.

Im weiteren Verlauf der Passage arbeitet die Gruppe Türkis die Begründung für ein offensichtlich funktionierendes Familienmuster aus. Das „Beziehungsgefüge“ zwischen Großeltern und Kindern wird als „zweckfreies Miteinander ohne expliziten Erziehungsauftrag“ konstruiert. Es zeigt sich, dass aus Sicht der Gruppe Türkis intergenerationelles Lernen gerade durch den non-formalen und nicht didaktisierten Charakter funktioniert. Der wahrgenommene Erfolg dieses Musters besteht darin, dass Großeltern zwar von einem expliziten Erziehungsauftrag entbunden sind, gleichzeitig aber dennoch als Vermittler von Wissen fungieren können. Die Großeltern müssen die Kinder nicht *erziehen*, aber die Enkelkinder können von ihnen *lernen*. Dieses Lernen geschieht durch das Erzählen der Großväter und das Mitmachen der Kinder. Es funktioniert, da es nicht didaktisiert ist und den Kindern als „nicht berechenbar“ erscheint. Intergenerationelles Lernen wird hier als verdecktes und nicht berechenbares Lernen zwischen den Generationen beschrieben. Während das Verhältnis zu Eltern und Lehrern berechenbar erscheint, gilt dies nicht für die Beziehung zu den Großeltern(-Figuren). Die Gruppe Türkis geht davon aus, dass die Kinder von den Großeltern lernen können, ohne explizit erzogen zu werden. Einen expliziten Erziehungsauftrag nimmt die Gruppe als Hindernis für das Lernen zwischen den Generationen wahr.

Ob bzw. was die Großväter von den Kindern lernen können, wird in einer weiteren Passage thematisiert.

Passage: „Großväter“ (Z. 504–519)

Aw	mi dat intressieren das wird ja sicher ausgewertet dann mit den Opas oder, so a Gespräch
Dw	↳das is im im Rahmen des Projekts ist das ausgewertet worden ja
Aw	↳aha↵
Dw	↳und ham die zum Beispiel au gsagt des von den Kindern was glernt ham oder ihren eigenen persönlichen Lernerfolg oder gings da gar net
Aw	↳doch da ging es auch drum; also des is auch ähm (.) das war auch immer mal wieder oder is auch immer noch wieder das Thema das sie dieses Miteinander mit den KiKindern auch für sich persönlich als bereichernd finden (.)

In dieser Passage wird danach gefragt, ob die Senioren aus dem zuvor schon beschriebenen Großväter-Projekt in einer Auswertung des Projekts davon berichtet hätten, was sie von den Kindern gelernt hätten bzw. was ihr persönlicher Lernerfolg gewesen sei. Daraufhin wird beschrieben, dass die Großväter vor allem das Miteinander mit den Kindern als persönlich bereichernd empfunden hätten.

In dieser Passage wird deutlich, dass durch die Frage nach den Lernprozessen eine unilineare Lernrichtung durch die Gruppe infrage gestellt wird. In der Antwort Aws zeigt sich, dass die Älteren keine Lerneffekte oder Inhalte angeben, sondern eher eine persönliche Bereicherung beschreiben. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden, in denen die Älteren häufig davon sprachen, „sich an den Jüngeren zu erfreuen“ (vgl. Gruppe Malve) oder „auf ihren Schwingen getragen zu sein“ (vgl. Gruppe Azur). Dieser Unterschied zwischen Lernen auf der einen Seite und persönlicher Bereicherung auf der anderen Seite wird von der Gruppe Türkis nicht reflektiert. So dokumentiert sich die Orientierung an genealogischen und unilinear ablaufenden Lernprozessen bei gleichzeitiger Annahme eines wechselseitigen Einflussverhältnisses zwischen den Generationen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gruppe Türkis sich an gerichteten Lernprozessen orientiert, das heißt daran, dass die Jüngeren von den Älteren in intergenerationellen Lernprozessen lernen können und die Älteren ihr Wissen weitergeben. Im Diskursverlauf lässt sich dies daran erkennen, dass die Erwachsenenbildner/-innen die Älteren als Wissensvermittler konstruieren, die ihre Kenntnisse an die Jüngeren weitergeben. Ihre Orientierung ist zudem von einem genealogischen Generationenbegriff geprägt. Generationen werden von der Gruppe vorwiegend als Enkelkinder und Großeltern konstruiert. Die Wissensvermittlung zwischen den Generationen in der Familie funktioniert deshalb besonders gut, da sie kaum didaktisiert und berechenbar erscheint. Die Wahrnehmung, dass intergenerationelles Lernen zwischen Großvätern und Kindern funktioniert, führt für die Gruppe Türkis zu dem Versuch, implizites Lernen in der Familie auf institutionelle Bildungseinrichtungen zu übertragen.

5.2.1.2 Zur didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse

Die Vorstellung vom genealogisch geprägten intergenerationellen Lernen, in dem Ältere Wissen an Jüngere weitergeben, spiegelt sich auch in den Vorstellungen hinsichtlich der didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse wider. So orientiert sich die Gruppe Türkis implizit daran, intergenerationelles Lernen durch die Bereitstellung extensionaler Lernräume zu ermöglichen. Dies kann anhand der Themen „Großväter“ und „Rolle der Erwachsenenbildung(-sträger)“ an drei Aspekten rekonstruiert werden. Erstens wird eine extensionale Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements in der Betonung intergenerationaler Interaktions- und Austauschprozesse deutlich. Zweitens beschäftigt sich die Gruppe mit der Frage der Didaktik in extensionalen Lernumgebungen. Drittens steht die Gruppe Türkis unter einem extern

verursachten ökonomischen Druck, der die Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements beeinflusst. Diese drei Aspekte werden im Folgenden vorgestellt.

Intergenerationelle Austausch- und Interaktionsprozesse

Welche Vorstellungen die Gruppe Türkis von der Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse hat, zeigt sich zunächst in der Beschreibung eines Projekts, in dem der Austausch der Generationen in den Mittelpunkt gerückt wird.

Passage: „Einstieg“ (Z. 132–159)

Bw	└ja hmhm (.) also äh m die Idee kam eigentlich daraus äh da es mittlerweile ja so is dass man die eigenen Kinder ja eben <u>nicht</u> mehr im Ort wohnen hat sondern das verstreut sich ja über das ganze Bundesgebiet ähm
Em	└hmhm└
Bw	ähm und ja d-den Großeltern im Grunde genommen die Enkel ja fehlen (.) ne, aber die möchten ja schon auch mit ihren Enkel vielleicht mal innen Zoo gehen
Dw	└hmhm hmhm hmhm└
Bw	oder in die Stadt oder wo auch immer und das fehlt denen ja einfach ne, und das war eigentlich so unser Tenor und den jungen Familien fehlt wiederum dann auch mal äh ne Oma die denen vielleicht mal was abnimmt ne
Y	└hm└
Em	└deswegen heißt das bei uns Leihoma und Leihopa
Bw	└jaaa das ist dann halt n anderer Begriff ne, das wollten
Dw	└ das gibt's bei uns auch ja.└
Bw	wir aber nich so nennen um äh um nicht ähm ja so quasi wie n Babysitter draus zu machen das is nich unser Ziel ne, sondern wirklich dieser Austausch der st (.)
Em	└hmhm└
Bw	der hat oberste Priorität deswegen auch diese Begleitung vierwöchentlich um sich da eben nomal auszutauschen also so einmal mit den Erwachsenen mit zusammen nur mit den Kindern einen Nachmittag lang (.) aber
Dw	└das geht dann weit über das Informelle hinaus es is ja richtig organisierte Lernprozess hmhm
Bw	└ja. └└ ganz genau [...] wir treffen uns einmal im Monat gemeinsam (.) mit allen. Mit Kindern mit allen allen die daran beteiligt sind.
Dw	└hmhm└└ja hmhm└
Cw	Und was passiert in diesen Treffen?
Bw	In den Treffen passieren unterschiedliche Dinge also vor Weihnachten ham wir zum Beispiel Plätzchen gebacken ne, so was in der Art jetzt äh im Januar
Cw	└ok└
Bw	hatten wir nen Winterspaziergang da fing es auch grade an zu schneien an dem Tach das war also wirklich ganz erfreulich (.)
Cw	└@(.).@└
Dw	└hmhm└

In dieser Passage wird die Idee eines organisierten Austausches zwischen den Generationen beschrieben. Da Kinder und Großeltern häufig nicht mehr an einem Ort

wohnten, sondern über das gesamte Bundesgebiet verstreut lebten, fehlten den Großeltern die Enkel, mit denen sie kaum noch Zeit verbrachten. Gleichzeitig bräuchten jungen Familien Großmütter zur Unterstützung. Daraufhin wird von der Gruppe das Konzept von Leihomas und -opas diskutiert und durch Bw von ihrem eigenen Projekt abgegrenzt, das auf formell organisierten Austauschprozessen zwischen den Generationen basiere. Dieser Austauschprozess wird weiter als organisierter Lernprozess beschrieben, der über informelle Lernsituationen hinausgehe. In den monatlich stattfindenden Austauschtreffen würden gemeinsam Plätzchen gebacken oder ein Winterspaziergang organisiert.

Im ersten Teil der Passage werden die soziodemografischen Veränderungen – vor allem der Wandel von Familienstrukturen hin zu einer multilokal organisierten Mehrgenerationenfamilie – von der Gruppe Türkis als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines formell organisierten Austausches zwischen den Generationen beschrieben. Da den Großeltern die Enkelkinder und den Familien Möglichkeiten zur Kinderbetreuung fehlten, wird mit dem Konzept eines institutionellen Austausches eine Ersatzfamilie geschaffen, von dem alle profitierten. Der Ausgangspunkt für die Konzeption intergenerationaler Veranstaltungen liegt für die Gruppe Türkis daher in der Annahme, dass Gelegenheiten zum Miteinander der Generationen durch institutionelle Angebote geschaffen werden müssen. Vor diesem Hintergrund nimmt die Gruppe implizit die Verbesserung der Austauschmöglichkeiten und damit des Miteinanders der Generationen zum Ausgangspunkt für die Gestaltung intergenerationalen Lernens.

Durch die kommunikativ-generalisierende Abgrenzung vom Konzept der „Leihomas“ wird dies verstärkt. So geht es nicht um die alltägliche Unterstützung im Alltag durch „Babysitter“, sondern um den gezielten Austausch. Die Gruppe konstruiert damit die Bereitstellung eines Raumes als einen richtig organisierten Lernprozess. Darin zeigt sich, dass intergenerationales Lernen in der Erwachsenenbildung von der Gruppe Türkis als Austauschprozess verstanden wird, der von der Gruppe organisatorisch gerahmt wird. Es dokumentiert sich, dass sich die Gruppe Türkis implizit an einer extensionalen Gestaltung intergenerationalen Lernens orientiert, indem in institutionalisierten Lernräumen die Bedingungen geschaffen werden, damit die Generationen ähnlich wie in der Familie lernen können. Dies zeigt sich auch in der konkreten Beschreibung des Austauschprozesses. Die Treffen werden formal organisiert und beinhalten erfahrungsbezogene und alltagsrelevante Inhalte, in denen das Lernen der Generationen an Tätigkeiten – wie Backen oder Spazierengehen – nebenbei geschieht.

Vor dem Hintergrund einer impliziten Orientierung an der extensionalen Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements wird auch eine Unklarheit deutlich, was die eigene Rolle in intergenerationalen Lernprozessen betrifft. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass Bw in ihren Äußerungen sprachlich zwischen sich als Leitung und den Teilnehmenden nicht klar differenziert, so spricht sie stets in der Wir-Form.

Die implizite Orientierung an einer extensionalen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse wird im weiteren Diskursverlauf auch dann relevant, wenn es um die

Frage nach geeigneten Lernorten bzw. Lernkontexten für intergenerationelle Lernprozesse geht.

Passage: „Rolle der Erwachsenenbildung(-sträger)“ (Z. 1035–1048)

Bw	└den Ort genau die muss ich natürlich anstoßen also ich kann die nich einfach
Dw	└und den Ort ja┘ ┘ja┘
Bw	an einen Tisch setzen und sagen so ne [Fingerschnipsen], was machen wer heut
Em	┘ja┘
Dw	└ne ne┘
Bw	ma, ne
Dw	└und ich glaube der Tisch ist auch fast schon (.) der letzte Ort wo man des
Bw	┘ja┘
Dw	wirklich überzeugt diskutieren kann also da iss was weiß ich irgend ne Fabrik
Bw	└richtich (.) ja┘
Em	┘ja┘
Dw	oder n Werk oder n Bauernhof
Bw	┘ja┘

In dieser Passage wird der Anstoß von Lernprozessen zwischen den Generationen durch einen geeigneten Lernort beschrieben. Solche Lernprozesse ergäben sich nicht, wenn man die Generationen „einfach an einen Tisch“ setze. Der Tisch wird von der Gruppe als „fast schon der letzte Ort“ beschrieben, an dem man überzeugt diskutieren und die Generationen zusammenbringen könne. Geeignet für intergenerationelle Lernprozesse seien daher Lernorte wie eine Fabrik, ein Werk oder ein Bauernhof.

Wie zu Beginn der Passage deutlich wird, geht die Gruppe davon aus, dass das Lernen zwischen den Generationen sich nicht automatisch ereignet, sondern vielmehr angestoßen werden muss. Der Tisch wird als Lernort von der Gruppe abgelehnt, da hier das Lernen nicht leicht – durch ein Fingerschnipsen – hergestellt werden kann. Hier zeigt sich, dass die Gruppe nach geeigneten Lernkontexten für intergenerationelles Lernen sucht. Da die Gruppe erlebt hat, dass das nicht didaktisierte Lehren der Großväter funktioniert, orientiert sie sich implizit an der Gestaltung extensionaler Lernarrangements, in denen die Lernumwelt so gestaltet ist, dass die Generationen, ähnlich wie im Familienkontext, voneinander lernen können. Die Gruppe Türkis geht vor diesen Hintergrund davon aus, dass erfahrungsbasierte Lernkontexte (Fabrik, Werk, Bauernhof) geeignet sind, intergenerationelles Lernen anzustoßen.

Intergenerationelles Lernen bzw. intergenerationelle Interaktionsprozesse ergeben sich aus der Perspektive der Gruppe Türkis nicht automatisch. Der Anstoß zu solchen Lernprozessen erfolge über die Gestaltung extensionaler Lernarrangements, in der durch institutionalisierte Rahmungen erfahrungsbasierte Lernkontexte eingebunden werden können. Diese implizite Orientierung wird auch in der Art und Weise deutlich, wie die Gruppe sich mit der Didaktik intergenerationellen Lernens auseinandersetzt.

Didaktische Vorstellungen intergenerationaler Lernprozesse

Wie die Gruppe den Aspekt der Didaktik intergenerationaler Lernprozesse in den Blick nimmt, zeigt sich in folgender Passage:

Passage: „Großväter“ (Z. 437–456)

Dw	Und die machen das wirklich gut aber auf ne völich andere Art und Weise als alles
Bw	└mhm┐
Dw	äh äh was wir denen auch hätten vermitteln können und das war auch etwas was ich dann im Projekt lernen musste oder äh den die anderen Projektpartner auch dass die nämlich kein Methodenseminar haben wollten und keine Qualifizierung für äh ne, für den Umgang mit den Kindern
Aw	└eigensinnig war @gefragt bei denen oder,@
Dw	└ja, (wirk)lich also das wäre s jetzt äh positiv charmant äh formuliert aber es trifft wirklich zu diese des wir haben das Wissen und wir können drüber reden und die wollten sich auch wohl austauschen wie man s machen kann (.) und dann war eher so learning by doing angesacht ne? wens dann mal äh so um bestimmte Dinge ging wie geht man jetzt mal mit Disziplinproblemen um oder ähm wenn Kinder mit Handicaps dabei sind wie kann man die einbinden (.) aber äh ne große Qualifizierungsoffensive da @ ham die mich so fort ausgebremst @ das war nicht angesacht

Beschrieben wird der gute Umgang der Großväter mit den Kindern, der sich aber anders ausgestaltet, als ihnen das in der Einrichtung hätte vermittelt werden können. So habe Dw in diesem Projekt lernen müssen, zu akzeptieren, dass die Älteren eine methodische Qualifizierung ablehnten, da sie „eigensinnig“ davon ausgingen, ihr Wissen auch so vermitteln zu können. Die Älteren standen zwar untereinander im Austausch, aber ansonsten praktizierten sie einen „Learning-by-Doing“-Ansatz. Bei Disziplinproblemen hätten die Älteren zwar nachgefragt,⁴¹ aber eine systematische Qualifizierungsoffensive wurde „ausgebremst“.

Dw beschreibt in dieser Passage den Umgang mit älteren Teilnehmenden, die ihr Wissen auf Exkursionen an Kinder weitergeben wollen. Aufgrund der von Dw beschriebenen ablehnenden Haltung gegenüber „Methodenseminaren“ und didaktischen Qualifizierungsmöglichkeiten nehmen die Erwachsenenbildner/-innen implizit eine Differenz zwischen einem mündlich tradierten biografischen Erfahrungswissen der älteren Teilnehmenden auf der einen Seite und einem erwachsenenpädagogischen und didaktischen Wissen der Bildungsinstitutionen auf der anderen Seite wahr. In der Wahrnehmung der Gruppe lehnen die Großväter eine Qualifizierung und damit auch die Relevanz von erwachsenenpädagogischem Wissen ab. Durch diese bei den Älteren wahrgenommene Ablehnung wird aus Dws Perspektive auch ihre professionelle Rolle in Frage gestellt. In der Beschreibung der Ablehnung des didaktischen Wissens und der funktionierenden Lernkonzepte der Großväter wird deutlich, dass die Gruppe die eigene Professionalität als Erwachsenenbildner/-innen

41 Dieser Aspekt könnte beim alleinigen Lesen des Transkriptausschnitts missverstanden werden. In der Aufnahme wird deutlich, dass die Älteren *nur* bei diesen Problemen – Disziplin und Handicap – bei Dw nachfragen.

für intergenerationelle Lernprozesse in Frage stellt. Daher versucht die Gruppe Türkis, das nicht didaktisierte Lernkonzept für intergenerationelles Lernen von den Großvätern zu übernehmen.

In der Formulierung, dass „eigensinnig“ noch „positiv charmant äh formuliert“ ist, wird die von der Gruppe Türkis wahrgenommene Dominanz der Älteren deutlich. Das Erfahrungswissen der Älteren wird aus Perspektive der Erwachsenenbildner/-innen über das didaktisch-methodische Wissen in Institutionen der Erwachsenenbildung gestellt. Die Senioren reflektieren in der Beschreibung der Gruppe Türkis zwar untereinander, „wie mans machen kann“, jedoch wird ein institutionalisierter Rahmen dafür abgelehnt. In der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner/-innen greifen die Älteren nur bei auftretenden Schwierigkeiten auf das pädagogische Wissen der Institution zurück. Die Leitung wird in der Wahrnehmung der Gruppe nur bei Problemen mit einbezogen; aus konzeptionellen Entscheidungen wird sie von den Senioren ausgeschlossen. Diese Ausgeschlossenheit wird am Ende der Passage noch einmal durch Dw bildhaft unterfüttert: Sie wurde „ausgebremst“. Die Dominanz der Großväter resultiert aus Sicht der Gruppe in einem ihnen zugeschriebenen Wissensgefälle: „wir haben das Wissen und wir können drüber reden“. Damit wird gleichzeitig ein didaktisches Konzept impliziert, das an anderer Stelle von der Gruppe Türkis explizit reflektiert wird.

Passage: „Großväter“ (Z. 550–579)

Cw	was ich da auch interessant find was – es is ne Einschätzung von mir dass es grad ä bei Älteren jetzt was die Methoden anbelangt die äh des is noch da is noch bei den Älteren eine andere Bereitschaft da ah (.) mit Sprache zu arbeiten? ah und nicht sag ich jetzt mal methodische methodisches Pipifax ich sags jetzt mal abwertend sondern einfach zu sagen ich weiß was und das erzähl ich (.) und äh wenn ich was hörn will dann hör ich auch zu also so noch mal irgendwie das des doch noch n bisserl mehr <u>zählt</u> und des gefällt mir eigentlich auch gut es hat
Dw	└hmhm┘
Cw	irgendwie auch n Naachteil das ma vielleicht das man mal auch in der Erwachsenenbildung sich vielleicht gern a bisserl aufs Zuhören (.) dann konzentriert und <u>heraus</u> nehmen aber auf der anderen Seite find ichs auch schön; das man sagt es reicht doch wenn ichs weiß und wenn ichs sage und der Rest wird sich dann schon ergeben also irgendwie find ich des auch sehr praktisch
Dw	└mh┘
Cw	@ich weiß noch net@
Aw	└mhm┘
Dw	Ja es widerspricht natürlich auch allem was wir sonst so erleben ne, also das alles medial aufbereitet sein muss und Methodenwechsel in kurzen Abständen und das man alles so @ (.) @ so präsentiert bekommt und wenn die dann in aller
Bw	└hmhm weniger is mehr (.) des is so┘
Dw	Gelassenheit da an ihren Baumstämmen rumkratzen und äh ja (2)
Aw	└@ (.) @┘

Zu Beginn der Passage wird die Einschätzung beschrieben, dass Ältere vor allem „mit Sprache“ arbeiten würden. Sie würden ohne „methodisches Pipifax“ ihr Wissen an interessierte Zuhörer vermitteln. Dieser Aspekt wird auf der einen Seite als positiv

hervorgehoben, auf der anderen Seite wird kritisiert, dass die Erwachsenenbildung sich zu sehr „aufs Zuhören“ konzentrieren würde. Im Anschluss wird der Widerspruch zwischen dem Erleben der Methodik der Erwachsenenbildung und dem Lehr-Konzept der Großväter, die „in aller Gelassenheit da an ihren Baumstämmen rumkratzen“ thematisiert.

Von Cw wird die These aufgestellt, dass Ältere eine „andere Bereitschaft“ haben, didaktisch mit Sprache zu arbeiten. Dies impliziert, dass die Erwachsenenbildner/-innen den Älteren zuschreiben, kaum mit anderen Medien als der Sprache zu arbeiten. Das didaktische Repertoire der Großväter ist aus der Sicht der Gruppe Türkis auf die Praktik des Erzählens und Vortragens beschränkt. In der Passage zeigt sich ein an einem pädagogischen Generationenbegriff und am Senioritätsprinzip anschließendes Lehr-Lernverständnis. Die Gruppe Türkis geht hier wieder davon aus, dass die Älteren ihr (Erfahrungs-)Wissen an Interessierte weitergeben. In dieser Richtungsannahme der Erwachsenenbildner/-innen dokumentiert sich eine Funktion des Lehrens als Vermittlung. Die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Türkis stellen hier implizit einen Lehrbegriff im Sinne einer alten Belehrungskultur („es reicht doch wenn ichs weiß und wenn ichs sage“) einem Lehrbegriff einer neuen Lernkultur, die hier als „methodisches Pipifax“ explizit abgewertet wird, entgegen. Die Anerkennung des nicht didaktisierten Lernens durch Erzählen führt zu einer Abwertung und Infragestellung der eigenen Professionalität. Vor dem Hintergrund des eigenen erwachsenenbildnerischen Milieus der Gruppe erscheint Erwachsenenbildung als Institution, in der „alles medial aufbereitet sein muss“. Diese Wahrnehmung steht jedoch für die Gruppe Türkis im Widerspruch zum erlebten Lehrverhalten der Großväter, die „in aller Gelassenheit an ihren Baumstämmen rumkratzen“.

Die Gruppe Türkis nimmt hier einen Widerspruch zwischen institutionalisiertem didaktischen Wissen und den erlebten impliziten Vermittlungsprozessen der Älteren wahr. Das wahrgenommene Funktionieren der impliziten Vermittlungsprozesse führt bei der Gruppe zu Irritationen bzw. zur Infragestellung des eigenen didaktischen Handelns. Damit dokumentiert sich erneut eine implizite Orientierung an einer extensionalen Gestaltung von Lernprozessen, die sich zum einen aus dem Wissensgefälle der partizipierenden Generationen ergibt und zum anderen aus der Vorstellung, dass die Vermittlung von Wissen über die mündliche Tradierung geschehen kann und kaum didaktisches „Beiwerk“ benötigt.

Die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Türkis orientieren sich hier wieder implizit an der Gestaltung extensionaler Lernarrangements, die ebenso wie das Lernen von Kindern und Großeltern nicht didaktisiert, sondern erfahrungsbezogen gestaltet sind.

Der Einfluss eines externen ökonomischen Drucks auf die Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements

Die Orientierung an der didaktischen Gestaltung extensionaler Lernarrangements kann anhand eines weiteren Aspekts, der in dieser Ausführlichkeit nur in der Gruppe Türkis ausgearbeitet wird, weiter interpretiert werden.

Passage: „Rolle der Erwachsenenbildung(-sträger)“ (Z. 952–980)

Dw	↳des stimmt ja (1) was mir noch einfiel auch ä auf ihre Äußerung gradehin also ich würde als Bildungsträger vorrangig meine Aufgabe auch darin sehen Menschen Gruppen Einrichtungen zusammen zu bringen (.) sie nich alleine zu
Bw	↳hmhm↵
Dw	lassen wenn wenn da der Wunsch nach ä Bildung oder nach Begegnung oder nach Kontakt is (.) sondern ich erleb immer mehr grade zu diesen Zeiten wo wir unsere Bildungsarbeit immer mehr auch über Kooperationspartner gestalten müssen da einfach äh Gruppen Leute Personen und so Weiter <u>zusammen</u> zu bringen (.) also
Bw	↳geht ja (nur noch)↵
Cw	↳mhm↵
Dw	da da erleb ich mich verstärkt auch äh dass ich mit jemandem am Tisch sitze und feststelle da gib'ts noch n dritten oder n vierten Partner der würde hier auch gut
Em	↳hm↵
Dw	reinpassen (.) und das das daraus das erwächst
Bw	↳mhm↵ ↳Ja das handhaben wir auch so also wir i ich arbeite grade in dem Bereich eigentlich nur mit Kooperation nur mit
Dw	↳ja↵
Bw	Kooperationspartnern (.) weil auf m freien Markt alleine (.) in ner kleinen Stadt
Dw	↳ja so auf freien Markt↵
Em	↳ja↵
Bw	Stadt brauch ich mich da nich profilieren geht nicht also das kann ich nur gemeinsam und das funktioniert wirklich gut
Dw	↳hm↵

In dieser Passage wird die Aufgabe von Bildungsträgern dahingehend beschrieben, „Menschen, Gruppen und Einrichtungen“ zusammenzubringen und sie mit den Wünschen nach Begegnung, Kontakt und Bildung nicht alleine zu lassen. Heute müsse Bildungsarbeit verstärkt durch Kooperationen gestaltet werden, da ländliche Einrichtungen sich alleine auf dem freien Markt nicht profilieren könnten.

Dw elaboriert hier in Interaktion mit Bw die Wahrnehmung der Aufgabe von Bildungsträgern. Die Gruppe Türkis orientiert sich weniger an inhaltlichen, pädagogischen Bildungsansprüchen, sondern an der allgemeinen Funktion von Bildungsträgern, Menschen zusammenzubringen. Bildungsträger werden von den Erwachsenenbildner/-innen als formale Räume konstruiert, in denen sich Gruppen und Menschen bilden und treffen können. Es dokumentiert sich, dass die Erwachsenenbildner/-innen sich bei ihren Orientierungen an der Steuerung intergenerationaler

Bildungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Bildung auf der einen und Begegnung und Austausch auf der anderen Seite befinden. So wird das Zusammenkommen der Teilnehmenden zwar mit dem Aspekt der Bildung verknüpft, allerdings nur in Form einer Reihung von Wünschen nach Bildung und Begegnung und Kontakt. Es zeigt sich bei der Gruppe Türkis eine inhaltsleere Vorstellung von Bildungsträgern, die keinen eigenen Bildungsanspruch propagieren, sondern die auf die Nachfrage ihrer Kunden auf dem Weiterbildungsmarkt reagieren. Erneut wird die Bereitstellung dieses Möglichkeitsraumes zur einzigen Steuerungsmöglichkeit, bei der sich Lernmöglichkeiten implizit ergeben. Diese Orientierung wird in einer veränderten und immer unsicherer werdenden Finanzierung von Erwachsenenbildung – „zu diesen Zeiten“ – kontextualisiert. „Diese Zeiten“ werden von der Gruppe Türkis für das Gestalten von Bildungsarbeit mit Kooperationspartnern verantwortlich gemacht, die – ähnlich wie das Zusammenbringen von Teilnehmenden – inhaltsleer definiert und aus finanziellen Zwängen abgeleitet werden. Es lassen sich damit in der Gruppe Türkis zwei Ebenen des Zusammenbringens feststellen: auf der einen Seite müssen in ihrer Wahrnehmung Kooperationspartner und auf der anderen Seite Teilnehmende zusammengebracht werden. Der Grund für dieses Zusammenführen wird aus wirtschaftlichen Zwängen abgeleitet. Der Marktbegriff könnte in der Diskussion als eine Art „Kontingenzstopper“ (vgl. Luhmann/Schorr 1988) fungieren, der als Füllwort eine unhinterfragte (Letzt-)Begründung darstellt, über die nicht weiter diskutiert werden muss. Der Markt und die Profilierung auf dem Markt werden für die Gruppe Türkis zu einem Orientierungspunkt, während ein inhaltliches Profil in den Hintergrund rückt.

Die Wahrnehmung der Notwendigkeit, auf dem freien Markt bestehen zu müssen, führt zu einer passiven und abwartenden Haltung, da die Nachfrage das Angebot bestimmt. Aufgrund der zurückgedrängten inhaltlichen Ausrichtung der Träger orientieren sich die Erwachsenenbildner/-innen daran, Räume für Begegnung und Bildung zu schaffen, die nicht ausdifferenziert und somit offen für die Nachfrage der Teilnehmenden sind.

5.2.1.3 Zusammenfassung

Aus der Perspektive eines altersbezogenen pädagogischen sowie genealogischen Generationenbegriffs orientiert sich die Gruppe Türkis in ihrer Vorstellung von intergenerationellem Lernen daran, dass Ältere bzw. Großeltern ihr Wissen an Jüngere bzw. Enkelkinder weitergeben können. Sie geht davon aus, dass intergenerationelles Lernen sich in erfahrungsbezogenen Lernräumen entfaltet.⁴²

Diese Vorstellung von intergenerationellem Lernen spiegelt sich auch in der impliziten Orientierung an einer extensionalen Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements wider. Die Generationen können hier in bereitgestellten Lernkontexten ähnlich wie in der Familie lernen. Die Gruppe Türkis geht in ihrer Beschreibung intergenera-

42 Diese Orientierung findet sich auch in anderen Gruppen des Samples, deren Erfahrung mit Lernprozessen unterschiedlicher Generationen auf einer impliziten Ebene liegt. So zum Beispiel in der Gruppe Indigo, in der die Älteren der intergenerationalen Hausgemeinschaft eine Vorbildfunktion für die Jüngeren einnehmen. In der Wahrnehmung dieser Gruppe können die Jüngeren im alltäglichen Beisammensein mitgängig von den Älteren vor allem soziale Verhaltensweisen erlernen.

tionellen Lernens vom sozialen Problem veränderter, multilokal organisierter Familienstrukturen aus. Vor diesem Hintergrund orientiert sich die Gruppe implizit an der Gestaltung extensionaler Lernumgebungen, in der die Generationen ähnlich wie in Familienstrukturen miteinander interagieren können. Die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Türkis beschreiben, dass das Lernen zwischen Großeltern und Enkelkindern durch Erzählprozesse funktioniert. Sie gehen davon aus, dass intergenerationelle Lernprozesse vor allem in erfahrungsbasierten und wenig didaktisierten Lernkontexten stattfinden kann. Weiterhin zeigt sich bei der Gruppe Türkis, dass ihre passive Haltung bezüglich der Gestaltung auch im Hinblick auf eine Orientierung am offenen Weiterbildungsmarkt zu interpretieren ist. Die Notwendigkeit, am Markt zu bestehen führt zu einer insgesamt eher abwartenden Haltung der Erwachsenenbildner/-innen, da Bildungsangebote im Hinblick auf die konkrete Nachfrage auf dem Markt entwickelt werden müssen. Daher werden kaum eigene Bildungsansprüche formuliert.

Die professionelle Rolle der Erwachsenenbildner/-innen wird durch die Beschreibung des Lernerfolgs familiär orientierter und nicht didaktisierter Lernprozesse in Frage gestellt, in denen Großväter erzählen und Kinder von ihnen lernen. Der eigene Professionalitätsanspruch einer didaktischen Steuerung wird durch die Erfahrung konterkariert, dass Lernen zwischen den Generationen besonders gut ohne didaktische Steuerung funktioniert. Auf diese Weise wird das Selbstverständnis der Erwachsenenbildner/-innen infrage gestellt und sie übernehmen das bei den Großvätern beobachtete nicht didaktisierte Konzept intergenerationellen Lernens. Damit verbunden ist auch die an einigen Stellen aufscheinende Rollendiffusion der Gruppe Türkis. Das Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Leitung wird hier als symmetrisch beschrieben. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass die Gruppe Türkis sprachlich nicht zwischen sich als Leitung und den Teilnehmenden differenziert. Es fällt der Gruppe schwer, ihre eigene Rolle zu abstrahieren.

5.2.2 Die Gruppe Fuchsia

Die fünf Erwachsenenbildnerinnen der Gruppe Fuchsia haben in ihren intergenerationellen Praxisprojekten bzw. Konzeptionen Veranstaltungen entwickelt, in denen Ältere und Jüngere gemeinsam aktiv wurden. Diese Projekte waren zum großen Teil familienorientiert konzipiert, das heißt, dass in vier Projekten Enkelkinder mit ihren Großeltern zusammengebracht wurden, um gemeinsam zu kochen, sich gemeinsam über Spiele auszutauschen, gemeinsam einen Garten zu begehen sowie sich gemeinsam und spielerisch mit verschiedenen Themen auseinanderzusetzen. In einem weiteren Projekt wurden Jugendliche und junge Erwachsene zusammengeführt, um miteinander zu kochen.⁴³

43 Zu allen durchgeführten Bildungsprojekten liegen Fragebögen der Teilnehmenden vor. Die Auswertung der Fragebögen zu den Veranstaltungen, in denen Kinder und Ältere zusammengeführt wurden, zeigt eine grundsätzlich sehr positive Einschätzung aller beteiligten Generationen. Die Auswertung der Fragebögen aus einem Projekt, in dem insgesamt 18 junge Erwachsene und Ältere gemeinsam kochten, zeigt ebenfalls eine positive Resonanz auf die Veranstaltung. Allerdings bewerten hier vier Teilnehmende (zwei junge Erwachsene und zwei Ältere) die Bedeutung des intergenerationellen Lernens auf einer Skala von 1 (sehr positiv) bis 5 (sehr negativ) mit einer neutralen 3. Alle anderen Teilnehmenden bewerten dies mit 1 oder 2.

5.2.2.1 Vorstellungen von intergenerationellem Lernen

Was die Gruppe Fuchsia unter intergenerationellem Lernen versteht, kann anhand von zwei zentralen Themen rekonstruiert werden. Mit dem Thema „Generationendifferenzen“ verhandelt die Gruppe die wahrgenommenen Differenzen zwischen den Generationen, während sich die Gruppe anhand des Themas „Familiäre Nähe als Bonus“ mit der Frage beschäftigt, inwieweit die familiäre Nähe zwischen den Generationen einen Vorteil für intergenerationelles Lernen darstellt.

Passage „Generationendifferenzen“ (Z. 188–236)

Cw	Was mir noch aufgefallen is in dem Projekt das ich durchgeführt habe zu dem Generationen lernen die Älteren fanden durchweg die Mischung besser als die Jüngeren aber die formulieren des nich so klar und ah also die Jüngeren
Me	└@(1)@┐
Cw	formulieren das äh im Plenum nich das kommt eher so wenn man dann ma so
Bw	└hmhm┐
Ew	└hm┐
Cw	zusammen sitzt und n bisschen hinten rum oder hört wenn sich die Jüngeren äh unterhalten des äh des zumindest bei denen wo ich des mitgekriecht hab äh (.) ich den Eindruck hatte die wärn eigentlich lieber in ner altershomogenen Gruppe als
Ew	└mhm┐
Cw	jetzt mit den so ungefähr Achtundfuffzigjährigen zusammen des kann man ja mal machen is also einer hat mirs auch gesagt des eh (.) @es hat mich nicht gestört@
Me	└@(2)@┐
Cw	ja. kann man ja mal machen aber-aber des wär jetzt nich die Lernform die sie äh
Xw	└hmh┐
Cw	<u>anstrebt</u> und des hat natürlich was also ich vermute es hat was damit zu tun dass (.) die jungen Leute die ich da hatte es waren alles Gymnasiasten ähm (.) die-die ham da schon andere Vorstellungen und andere Möglichkeiten äh auch (.) und ham gesacht ja mal kann man so hm? mal kann man das machen aber-aber es langt auch also das waren so Achtzehn- Neunzehn Zwanzigjährige und des is glaub ich
Bw	└hmhm┐ es kommt so auf die Altersgruppen an┐
Aw	└jaa┐
Cw	n deutlicher Unterschied ob de die Kinder hast wo ganz klar des auch so is dass
Bw	└ja┐ └ja┐
Aw	└ja┐ └ja┐
Cw	eine Generation von der anderen lernt äh das war in diesem Seminar das ich
Bw	└ja┐

Cw	gemacht hab so naja ok dann hamse ma gezeigt wie man den Rotkohl die Älteren den Jüngeren äh gezeigt wie man den Rotkohl gut schneiden kann oder so aber
Bw	└─hm─┐
Cw	ähm (3) °ja die eine meinte naja so <u>spannend</u> wars ja nich° also (.) in som Sinn kann man mal machen (.) aber muss jetzt nicht öfter sein ja und die stehn im
Bw	└─hm─┐
Cw	Leben und kriegen ihre Sachen gut geregelt und es sind keine Hauptschüler die in irgendner Form bestimmte <u>Qualifikationen</u> oder andere Formen der Unterstützung brauchen also intellektuell waren die Kids manchen Teilnehmenden durchaus auch
Bw	└─hm─┐
Cw	überlegen und ham ganz andere Fragen auch gestellt war schon sehr spannend (1)

In dieser Passage wird die Wahrnehmung beschrieben, dass Ältere die intergenerationale Mischung positiver bewerteten als Jüngere. Dies wurde zwar von Jüngeren im Plenum nicht thematisiert, aber in informellen Situationen ergab sich der Eindruck, dass den Jüngeren ein Lernen in altershomogenen Gruppen lieber gewesen wäre. So hätte der intergenerationale Aspekt die Jüngeren nicht gestört, aber es sei nicht die von ihnen angestrebte Lernform. Daraufhin wird die Vermutung beschrieben, dass dies mit den hohen Bildungsabschlüssen der Jüngeren zusammenhänge, da diese über „andere Vorstellungen und andere Möglichkeiten“ verfügten. Demgegenüber wäre es bei Kindern klar, dass sie von Älteren lernen könnten. In dem durch Cw beschriebenen Seminar hätten die Älteren den Jüngeren gezeigt, wie man „den Rotkohl gut schneidet“. Für die Jüngeren wäre dies allerdings wenig ansprechend gewesen, da diese keine Unterstützung von den Älteren bräuchten. Zudem seien „die Kids“ manchen älteren Teilnehmenden intellektuell überlegen gewesen.

In der Beschreibung der unterschiedlich wahrgenommenen Wertschätzung intergenerationalen Lernens durch die Älteren und Jüngeren zeigt sich, dass die Gruppe Fuchsia sich in ihrer Vorstellung von intergeneracionellem Lernen an einem Senioritätsprinzip der Älteren orientiert. Ähnlich wie die Gruppe Türkis geht die Gruppe Fuchsia davon aus, dass die Älteren in intergeneracionellen Veranstaltungen Wissen an die Jüngeren weitergeben. Die Jüngeren werden in dieser Vorstellung als »Abnehmer« des Wissens der Älteren konstruiert. Anders als die Gruppe Türkis stößt die Gruppe Fuchsia jedoch auf das Problem, dass die Jugendlichen von diesem Konzept kaum angesprochen werden und in der Wahrnehmung der Gruppe kein großes Interesse zeigen.

In der Erzählung der Gruppe wird weiterhin deutlich, dass intergeneracionelles Lernen von den Erwachsenenbildnerinnen der Gruppe Fuchsia als gerichteter Prozess konzipiert wird. Die Älteren sollen den Jüngeren etwas beibringen. Anders als bei der Gruppe Türkis, die das Wissen der Älteren grundsätzlich wertschätzt, wird dieses in der Gruppe Fuchsia durch die Wahrnehmung des Desinteresses der Jugendlichen weiter ausdifferenziert. So nehmen die Erwachsenenbildnerinnen der Gruppe Fuchsia die Qualität des Wissens der Älteren in den Blick. Sie orientieren sich daran, dass die Jüngeren nicht grundsätzlich von den Älteren lernen können, sondern dass dieser

Lernprozess abhängig vom Bildungsniveau der Älteren ist. So können Jugendliche nur von Älteren lernen, die ihrem eigenen Bildungsmilieu entsprechen. Die zurückhaltenden Reaktionen der Jugendlichen werden von der Gruppe Fuchsia damit extern attribuiert und auf die unzureichende Passung der Teilnehmenden zurückgeführt.

Die wahrgenommene Differenz zwischen den Generationen hinsichtlich ihres Bildungsniveaus wird daher von der Gruppe Fuchsia auch nicht zum Anlass einer didaktischen Reflexion intergenerationellen Lernens genutzt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass ihre Vorstellung von intergenerationellem Lernen nur mit entsprechenden Zielgruppen zu realisieren ist. Es wird deutlich, dass die Erwachsenenbildnerinnen annehmen, dass das Gelingen intergenerationeller Lernprozesse durch homogene Bildungsniveaus der Teilnehmenden wahrscheinlicher wird. So können in der Wahrnehmung der Gruppe Fuchsia vor allem Hauptschüler/-innen von Älteren lernen. Die wahrgenommene Heterogenität der Teilnehmenden führt bei der Gruppe Fuchsia zu der Entwicklung von Homogenisierungsstrategien – hier zur Substitution der Teilnehmenden abhängig von ihrem Bildungsniveau.

Die Orientierung, dass Ältere Wissen an Jüngere weitergeben, wird von der Gruppe Fuchsia über diese Zielgruppendifferenz hinaus in der Passage noch weiter ausdifferenziert. In der Beschreibung der Altersgruppen zeigt sich, dass die Erwachsenenbildnerinnen sich daran orientieren, dass Kinder „ganz klar“ von den Älteren lernen. Diese Klarheit gilt allerdings nicht für intergenerationelle Lernprozesse, in denen Jugendliche und junge Erwachsene mit Älteren zusammengebracht werden. Vor diesem Hintergrund stellt die Gruppe Türkis die Sinnhaftigkeit intergenerationellen Lernens infrage, da sie keine klare Vorstellung davon entwickelt hat, was die Jugendlichen von Älteren oder umgekehrt lernen könnten. Sie sind unsicher, was die Lerninhalte intergenerationellen Lernens sein könnten. Dies wird am Beispiel des Rotkohlschneidens besonders deutlich. Die Erwachsenenbildnerinnen übertragen hier die Vorstellung eines impliziten und familiären Tradierungsprozesses, bei dem Ältere hauswirtschaftliche Fertigkeiten an Kinder weitergeben, auf Veranstaltungen mit Jugendlichen und Älteren. In der Beschreibung der Reaktion der Jugendlichen zeigt sich, dass dieser Inhalt problematisch ist. Die Gruppe Fuchsia erklärt sich diese Problematik allerdings durch die Reflexion der unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden und stellt damit die Sinnhaftigkeit intergenerationellen Lernens für Jugendliche und Ältere infrage. Es dokumentiert sich, dass die Gruppe keine klaren Vorstellungen davon hat, wie intergenerationelles Lernen zwischen Jugendlichen und Älteren aussehen und welche Inhalte für diese Lernprozesse angemessen sein könnten. Aus diesem Grund werden die verschiedenen didaktischen Möglichkeiten, Jugendliche und Ältere lernend zusammenzuführen, nicht reflektiert.

Im letzten Teil des Transkriptausschnittes zeigt sich die Orientierung an gerichteten Lernprozessen noch einmal deutlich. So steht hier im Diskursverlauf der Gruppe Fuchsia nicht das Lernen, sondern die Unterstützung der Jüngeren durch die Älteren im Vordergrund. Erneut spielt die bildungsmilieuorientierte Spezifizierung für die Gruppe eine Rolle. Gymnasiasten stehen aus Sicht der Erwachsenenbildnerinnen im

Leben und brauchen keine Unterstützung, während Hauptschüler/-innen aus der Perspektive der Gruppe Fuchsia Qualifikation und Unterstützung benötigen und durch die Älteren bekommen könnten. Es kennzeichnet die Gruppe, dass sie trotz dieser Schwierigkeiten am Muster „Jung lernt von Alt“ festhält, anstatt das Potenzial der Jüngeren, das gerade darin liegt „ganz andere Fragen“ zu stellen, so zu nutzen, dass ein alternativer Lernweg möglich wäre.

Genealogischer Generationenbegriff: Familiäre Nähe als Bonus

In der Gruppe Fuchsia wurden in vier Bildungsveranstaltungen Kinder mit ihren Großeltern zusammengebracht, um miteinander zu kochen oder sich gemeinsam mit einem Thema auseinanderzusetzen. Daher spielt die genealogische Beziehung für die Gruppe Fuchsia eine wichtige Rolle.

Passage: „Eingang“ (Z. 77–111)

Bw was mich sehr erstaunt hat war äh dass die-die Großeltern die Omas (räuspern) die lagen in einer Altersspanne von 50 bis 83 (.) das is schon sehr groß eigentlich ne, dass die sich wirklich äh auf das Niveau der Kinder auch einließen (.) bei den ähm zum Beispiel bei der Ernährungspyramide da gibt es äh aber dieses Spiel mit den () und so weiter da ham die einfach total klasse mitgemacht da hat keiner gesacht nee kann ich nicht oder bei der Poularden Erstellung klappte wunderbar (.) die Kinder hatten ein Lieblingsspiel immer dabei äh Was bin ich das ähm war so ein Spiel du hattest hinten aufm Rücken halt ein Lebensmittel ne, und musstest dann mit Fragen äh an die anderen erraten was ich denn letztendlich bin da hatten die Omas genauso viel Spaß dran wie die Kinder was mich eigentlich @verwunderte@ also das war schon toll (2) [...] aber ansonsten war es einfach ne tolle Sache die Kinder hatten super gute Ideen so für Tischdeko oder so die ähm falteten da die Servietten total klasse hier irgendwo alles ganz selbstverständlich ne und dann wurden wo die Teller stehen so der Tisch gedeckt und also das ähm lief sehr

Aw

└mhm┐

gut Hand in Hand also für mich war ähm das Schönste dann eigentlich so zum Abschluss als dann alle sachten ja aber wir wollen doch gerne weitermachen können wir das denn nicht ähm irgendwie in wenn Weihnachten ist in den Weihnachtsferien nochmal dann hab ich nochmal ein Tach angeboten und hab mit denen dann ähm so Plätzchen gebacken hmm da waren dann auch alle wieder da (.) das war eigentlich ganz schön

In dieser Passage wird die Verwunderung beschrieben, dass die Großmütter sich in verschiedenen Spielsituationen auf das Niveau der Kinder einlassen konnten und genauso viel Spaß wie die Kinder gehabt hätten. Daraufhin wird das Projekt als „tolle Sache“ beschrieben, da die Kinder gute Ideen für die Tischdekoration hatten und den Tisch gedeckt hätten. Daher wäre das Projekt „ganz selbstverständlich“ und „Hand in Hand“ abgelaufen. Im Anschluss daran wird das „Schönste“ des intergenerationellen Projekts dahingehend beschrieben, dass die Teilnehmenden nach weiteren Terminen nachfragten. So wurde vor Weihnachten noch ein weiterer Termin angeboten, bei dem alle Teilnehmenden wiederkamen, um gemeinsam Plätzchen zu backen.

In der Beschreibung des Erstaunens, dass die Großmütter beim Spielen genauso viel Spaß hatten wie die Kinder, zeigt sich eine implizite Differenz zwischen den Generationenrollen. Während Kindern der Bereich des Spielens zugeschrieben wird, wird den

Älteren ein anderer Bereich zugeschrieben. Das Erstaunen bezieht sich daher auf die Entdeckung, dass Kinder und Großeltern auf einer spielerischen Ebene zusammengebracht werden können. Die Perspektive intergenerationellen Lernens spielt hier keine Rolle, vielmehr geht es um die Frage, wie ein harmonisches Miteinander zwischen Kindern und Großmüttern arrangiert werden kann. Dies unterscheidet sich insofern von der Konstruktion der Gruppe *Türkis*, da diese davon ausgeht, dass intergenerationelles Lernen mit Großeltern vor allem in erfahrungsbasierten Lernkontexten ermöglicht wird. Im Gegensatz dazu führt die Gruppe *Fuchsia* verwandte Generationen in Bildungseinrichtungen zusammen und geht davon aus, dass die Generationen sich hier durch das gemeinsame Spiel auf eine Ebene einlassen können. Darin zeigt sich, dass für die Gruppe die Gestaltung des Miteinanders zwischen Enkelkindern und Großeltern im Fokus steht.

In der von Bw beschriebenen arbeitsteiligen Vorbereitung des Essens wird deutlich, dass diese Arbeitsteilung nicht intentional durch die Leitung geplant wurde, sondern sich „ganz selbstverständlich“ ergab. Es dokumentiert sich hier die implizite Orientierung an familiär und genealogisch geprägten Lernprozessen, die sich im Vollzug verschiedener gemeinsamer Tätigkeiten ergeben können. Intergenerationelle Lernprozesse zwischen verwandten Großeltern und Enkelkindern laufen aus Sicht der Gruppe *Fuchsia* harmonisch und selbstläufig „Hand in Hand“. In der Beschreibung des von Bw initiierten Folgetermins wird erneut das gemeinsame Tun, das Miteinander von Enkelkindern und Großmüttern, in den Vordergrund gestellt.

Die Rolle der Großeltern in spielerischen Veranstaltungssequenzen wird an einer weiteren Stelle im Diskursverlauf durch Dw aufgegriffen und aus einer anderen Perspektive beleuchtet. Die Gruppe unterscheidet hier zwischen dem Verhalten von Großeltern innerhalb und außerhalb formal organisierter Veranstaltungen.

Passage „Familiäre Nähe als Bonus“ (Z. 870–903)

Dw	Also was mir jetzt dazu einfällt des is zwar nich aus dem Projekt aber ähm nachdem des bei uns ja au sehr spielerisch war aufgebaut war ähm dass äh gerade Großeltern oder Eltern bei so spielerischen Aufgaben Rallyes oder so dann mal in ne andere Rolle glaub ich rutschen oder ähm au mal en Blödsinn eher
Aw	└mhm┘
Dw	mitmachen oder sich eben auf diese Ebene der Kinder äh lassen ähm als wrens
Bw	└mhm┘
Dw	äh außerhalb des Seminars oder außerhalb irgendwelcher Anforderungen dann ist man nimmt man glaub ich eher wieder so die (.) ja die Führungsrolle oder halt als Erwachsene des Kind (.) und ich äh pass auf dich auf oder was auch immer und äh wrens-wrens so was weiß ich spielen oder irgendwelche Aufgabenstellungen is ähm macht man sich au ja eher mal zum Affen wenn diedie Großeltern irgendein
Bw	└mhm┘
Dw	Spiel mitmachen oder so des is dann was anderes (2)
Bw	└mhm┘
Bw	°Ja das hab ich auch so erlebt° also gaben sich die Großeltern wirklich auf die

	Ebene des Kindes auf aber wenn das Spiel dann beendet war sind die da auch
Dw	└hmhm┘
Bw	wieder raus gestiegen (.) und so-so eher Pausen direkt hab ich in dem Sinne so
Dw	└hmhm┘
Bw	eigentlich gar nich gemacht (.) wir waren als Gruppe eigentlich auch immer zusammen es kam wohl schon mal vor ähm was weiß ich wenn es jetzt noch ne halbe Stunde köcheln musste ne, dann ham die Kinder auch immer gefragt können wir nach draußen in den Garten ja war auch kein Problem sind die raus gegangen und (.) die Omas haben sich dann ein bisschen unterhalten über Gott und die Welt wie auch immer (.) aber letztendlich ham sie sich also jetzt nich anders benommen als wie im Gruppengeschehen (.) außer so bei den Spielen eben da hat man schon gemerkt dass die wirklich so en (.) eingehen (.) aber bewusst und gerne auch dass muss man auch dazu sagen
Dw	└hmhm┘

In dieser Passage wird die Rolle von Großeltern in spielerischen Aufgaben dahingehend beschrieben, dass sie sich auf die Ebene der Kinder einlassen können und „au mal en Blödsinn eher mitmachen“. Außerhalb des Spiels würden Erwachsene eine Führungsrolle übernehmen, die allerdings durch das gemeinsame Spiel temporär aufgegeben werden könne. Weiter wird beschrieben, dass in Bws Projekt keine expliziten Pausen vorgesehen waren, sondern dass diese sich immer dann ergeben hätten, wenn „es jetzt noch ne halbe Stunde köcheln“ musste. In diesen Phasen spielten die Kinder draußen, während sich die Großmütter über „Gott und die Welt“ unterhielten.

Auch in dieser Passage wird – ähnlich wie im oberen Transkriptausschnitt – eine Fokussierung auf das Miteinander der Generationen deutlich. Lernen spielt in der Beschreibung der Erwachsenenbildnerinnen keine Rolle und wird nicht explizit reflektiert. Ausgangspunkt für die intergenerationelle Veranstaltung mit Kindern und ihren Großeltern ist damit die Gestaltung eines harmonischen Miteinanders der Generationen. In der Reflexion der unterschiedlichen Rollen der Generationen im Austauschprozess zeigt sich, dass den Großeltern eine Führungsrolle zugeschrieben wird. Diese Zuschreibung unterscheidet sich von der Konstruktion der Gruppe Türkis, in der die Rolle der Großeltern auf einer kommunikativ-generalisierenden Ebene als „zweckfreies Miteinander ohne expliziten Erziehungsauftrag“ definiert wurde. Beide Gruppen haben vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Konstruktionen leicht unterschiedliche Vorstellungen von intergenerationellen Lernprozessen. So geht die Gruppe Türkis davon aus, dass intergenerationelles Lernen zwischen Kindern und Älteren in erfahrungsbasierten Lernkontexten außerhalb der Institution besonders fruchtbar ist, beispielsweise wenn Großväter-Figuren mit Kindern in die Natur gehen und ihnen dort bestimmte Phänomene erklären. Im Unterschied dazu führt die Gruppe Fuchsia verwandte Großeltern und Enkel in der Bildungseinrichtung zusammen. Für sie besteht die Herausforderung intergenerationellen Lehrens darin, deren genealogisches Rollenverhältnis, das von der Gruppe als Führungsverhältnis konstruiert wird, durch spielerische Sequenzen aufzuweichen.

Das genealogische Verhältnis wird als „Bonus“ betrachtet, da die Großeltern „mal en Blödsinn eher mitmachen“ und den eigenen Enkeln wohlwollend gegenüberstehen.

Die genealogische Beziehung wird von der Gruppe zwar als Bonus für intergenerationale Lernprozesse beschrieben, aber – im Unterschied zur Gruppe Türkis – nicht als „Muster das offensichtlich funktioniert“. Denn – wie im Folgenden rekonstruiert werden kann – ist für die Gruppe Fuchsia nicht das genealogische Muster selbst eine Gelingensbedingung für intergenerationale Veranstaltungen, sondern die Beziehungen zwischen Enkelkindern und Großeltern sowie eine spezifische Altersdifferenzierung, die diesem Modell zugrunde liegt.

Passage: „Familiäre Nähe als Bonus“ (Z. 509–586)

Dw hmhm (.) wo ich auch noch nen Bonus drin seh ähm wie du zum einen scho gsagt hasch mit dem dass die Teilnehmer ja freiwillig kommen aber zum anderen also zu dem was bei uns so angelegt is dass is ja wirklich familiär au is ähm dass jetzt die Oma ihrn Enkel oder ihr ihrer Tochter dann nomal wohlwollender gegenübersteht als wenn des jetzt irgend jemand fremdes is und sich vielleicht

Bw ↳genau↵

Dw au eher dem Niveau äh der Kinder anpasst und da au mal irgendwie mitmacht n

Bw ↳hmhm↵

Dw Spiel oder so dem Enkel zuliebe was jetzt wens komplett Fremde wärn vielleicht

Bw ↳hmhm↵ ↳mhm↵

Dw noch mal anders wär (.) also ja ich glaub des is scho au nochmal an Bonus wo

Bw ↳hmhm↵

Dw sich dann wo sie sich so gegenseitig anpassen (22)

Bw ↳ hmhm↵

Y Könnt ihr zu dieser Beziehungsebene die du jetzt gerade angesprochen hast noch ein paar Beispiele sagen wie dass bei Euch ähm (2) in den Projekten oder in vorigen Projekten oder so ähm lief

Aw ↳Was meinst du da jetzt genau

Y ↳die Beziehungsebene
eben mit dem konkreten Bild wens der Enkel is dann macht mans leichter mit

Aw ↳hmhm↵

Y diesem Bonus praktisch (2) oder auch eben nicht dann was für Schwierigkeiten da

Xw ↳hmhm↵

Y vielleicht auftreten oder welche Erfahrungen da

Aw ↳Also aus einem vorhergehenden Projekt
kann ich sagen dass muss nich unmittelbar das eigene Enkelkind sein sondern es-es is auch so ein gewisser Rollenbegriff auch dabei also dass die Kinder mit denen ich jetzt

Y ↳hmhm↵

Aw Naturerfahrungen in den Wald gehe könnten meine Enkel sein sie sind in dem Alter sie

Bw ↳hmhm↵

Aw ähneln sich vielleicht sind Jungs in dem Alter sind Mädchen in dem Alter und ähm das ist schon ne Vorgabe die das Verständnis für die Altersgruppe leichter macht (2)

Cw	Also ähm des war bei uns auch so dass gerade bei den kleinen Kindern die mit dabei waren immer in den praktischen Phasen ähm des-des relativ <u>unproblematisch</u> lief wohingegen bei den 18–20jährigen das ist gerade bei der
Aw	└ja┐ └das is grade┐
Cw	Generation so 40 äh (.) manchmal nicht ganz so leicht war also die eine
Aw	└hmhm┐ └hmhm hmhm┐
Cw	Generation überspringende macht es <u>leichter</u> weder die konkrete Elterngeneration
Aw	└leichter find ich auch ja┐
Cw	noch die Kindergeneration also eine Teilnehmerin die mir hinterher dann die Vierzigjährige die hinterher dann-dann sachte (.) °ich hab mich @so alt gefühlt in dem Seminar@° (5) und verunsichert also äh ihre eigenen Kinder sind ganz klein noch die sind 7–8 oder so ja und-und zum Teil diese 20jährigen wusste sie nich
Aw	└hmhm┐
Cw	wie sie sich verhalten sollte da war da Verunsicherung während die 58jährige (.) kein Problem ja die hat auch flockig geduzt am Anfang während die 40jährige die Jungs und Mädels erstmal gesiezt hat also wirklich-wirklich Verunsicherung und
Aw	└achja┐
Cw	dann (.) die Jüngste der teilnehmenden Erwachsenen dann irgendwann ma °die müssen das doch mal klären wie das mit dem Du und dem Sie hier ist in dem Seminar° fand ich wirklich en gutes Angehen (7)
Aw	Die Erfahrung kann ich bestätigen wenn wir äh so Großveranstaltungen haben wo wir Jugendliche so für irgendwas als Hilfskräfte brauchen Kinderbetreuung Einlass oder so wenn wir ganzen im Team haben die äh Frauen im Team haben die 40 bis 60 aufwärts und die Jugendlichen (.) das Phänomen kenn ich da auch das stimmt
Cw	└hmhm┐
Aw	(.) so ne die 40jährigen die Siezen die Jugendlichen die etwas Älteren nich mehr es scheint diese Generation da muss irgend ne Generation nochmal dazwischen
Cw	└ja ja┐
Aw	sein damit die leichter kommunizieren können (5)

In dieser Passage wird ein Bonus intergenerationeller Veranstaltungen beschrieben, der darin bestehe, dass die Teilnehmenden freiwillig zusammenkommen und miteinander verwandt seien. Aus diesem Grund würden sich die verschiedenen Generationen wohlwollender gegenüberstehen. Durch die Diskussionsleitung zur weiteren Elaboration dieses Bonus angeregt, wird die Rollenfunktion der Großeltern diskutiert. Bei kleinen Kindern sei der Kontakt mit Älteren – im Gegensatz zu den 18- bis 20-Jährigen – unproblematisch. Der Kontakt und das Miteinander zwischen den Generationen wären daher leichter herzustellen, wenn eine Generation übersprungen werde. Dies wird anhand eines Beispiels elaboriert. So wäre eine 40-jährige Teilnehmerin sehr verunsichert im Umgang mit den 20-Jährigen gewesen, während dies für eine 58-jährige Teilnehmerin kein Problem darstellte. Die 40-Jährige habe die Jüngeren gesiezt und die 58-Jährige habe die Jugendlichen „flockig“ mit Du angesprochen. Eine ähnliche Erfahrung wird daraufhin im Hinblick auf die Organisation von Großveranstaltungen beschrieben, bei denen Jugendliche als Hilfskräfte mit Frauen mittleren Alters zusammenarbeiten. Die 40-jährigen Frauen würden die Jugendlichen – im Gegensatz zu älteren Frauen – siezen. Aus diesem Grund wird zusammenfassend fest-

gestellt, dass eine Generation „dazwischen“ übersprungen werden müsse, damit die Generationen ohne Probleme miteinander kommunizieren könnten.

In der Beschreibung des Bonus als wohlwollende Zuneigung der Großeltern gegenüber ihren Enkelkindern zeigt sich, dass das familiäre Verhältnis für die Gruppe Fuchsia als eine Art Basis wahrgenommen wird, die es erlaubt, Ältere und Jüngere zusammenzubringen. Gleichwohl wird deutlich, dass dies von der Gruppe nicht als Bedingung intergenerationaler Interaktionsprozesse, sondern als förderlicher Bonus herausgestellt wird. Die familiäre Nähe erleichtert hier für Dw die didaktische Gestaltung.

Explizit nach einer langen Pause von der Diskussionsleitung auf den Bonus dieser familiären Beziehungsgefüge angesprochen, beginnt die Gruppe sich von einem genealogischen Generationsmodell zu distanzieren, indem sie alternative Erklärungen für das Gelingen intergenerationaler Interaktionsprozesse darstellt. Nicht die unmittelbare Verwandtschaft ist in der Wahrnehmung der Erwachsenenbildnerinnen für das Gelingen intergenerationaler Lernprozesse zwischen Kindern und Älteren von Bedeutung, sondern vielmehr dass mit einem genealogischen Begriff verknüpfte familiär orientierte Rollenverhältnis zwischen den Generationen. Dieses Rollenmodell ermöglicht es aus der Perspektive der Gruppe Fuchsia den älteren Teilnehmenden, ein „Verständnis für die Altersgruppe“, zu entwickeln. In der Beschreibung der Altersverteilung in dem von Cw durchgeführten Seminar wird deutlich, dass eine zeitliche Nähe zwischen den Generationen, beispielsweise zwischen der mittleren und jüngeren Generation, als hinderlich für intergenerationale Lernprozesse wahrgenommen wird. So sei die mittlere Generation aufgrund des relativ geringen Altersabstands unsicher im Umgang mit Jugendlichen, während Ältere klar und sicher mit Jugendlichen interagieren könnten. Hier zeigt sich, dass die Gruppe Fuchsia sich durch eine Suchbewegung auszeichnet: Sie sucht nach Teilnehmergruppen, bei denen intergenerationalles Lernen selbstläufig funktionieren könnte.

Ein Kriterium für selbstläufige intergenerationale Lernprozesse wird von der Gruppe Fuchsia nicht nur am Alter oder an der konkreten genealogischen Beziehung der Teilnehmenden festgemacht, sondern am zeitlichen Abstand zwischen zwei Generationen. So steht für die Erwachsenenbildnerinnen das Alter damit zwar in engem Zusammenhang, wird aber über den „Generationszwischenraum“ definiert. Das Auslassen bzw. Überspringen einer Generation wird von der Gruppe Fuchsia als förderliche Bedingung für intergenerationale Veranstaltungen wahrgenommen und führt aus ihrer Sicht zu besseren Kommunikationsbedingungen.

Zusammenfassung

Die Gruppe orientiert sich aus der Perspektive eines altersbezogenen pädagogischen Generationenbegriffs sowie eines genealogischen Generationenbegriffs daran, dass Enkelkinder von Großeltern lernen können. Sie betrachtet die familiäre Nähe zwischen den Generationen als Bonus, der die Kommunikation zwischen den Generationen erleichtert. Es zeigt sich, dass diese Vorstellung von intergenerationallem Lernen

anhand der Beschreibung eines Projektes, in dem Jugendliche und Ältere zusammengeführt wurden, weiter ausdifferenziert wird. So kann intergenerationelles Lernen mit Jugendlichen und Älteren aus Sicht der Gruppe Fuchsia nur dann funktionieren, wenn die beteiligten Generationen über ein homogenes Bildungsniveau verfügen und wenn der Altersabstand zwischen den Generationen ausreichend groß ist. Diese Orientierung hat auch Auswirkungen darauf, wie intergenerationelles Lernen von der Gruppe Fuchsia gestaltet und angeleitet wird.

5.2.2.2 Zur didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass intergenerationelles Lernen als Interaktionsprozess verstanden wird, bei dem die Jüngeren von den Älteren lernen können, sofern beide Gruppen einem ähnlichen Bildungsmilieu angehören und eine Generation übersprungen wird, orientiert sich die Gruppe Fuchsia implizit – ähnlich wie die Gruppe Türkis – an der Bereitstellung eines extensionalen Rahmens. Dies kann anhand einer durch die Diskussionsleitung angestoßenen Passage zur Rolle der Erwachsenenbildnerinnen in intergenerationellen Lernprozessen sowie durch weitere Passagen, in denen die Gruppe ihr Rollenverständnis und die sozialen Bedingungen von Generationenbeziehungen im ländlichen Sozialraum beschreibt, rekonstruiert werden.

Implizite extensionale Gestaltung und die Rolle der Gruppe Fuchsia

In der folgenden Passage setzt sich die Gruppe Fuchsia mit ihrer Rolle in intergenerationellen Lernprozessen auseinander:

Passage: „Die Rolle in intergenerationellen Lernprozessen“ (Z. 368–420)

Y	Mich würd noch ma interessieren oder mich interessiert (.) wie ihr <u>euch</u> eigentlich in dieser Vermittlungsrolle nenn ichs jetzt mal zwischen den Generationen – oder war das ne Vermittlungsrolle oder wie war das bei euch; welche Erfahrungen habt ihr da gemacht (4)
Cw	Also dass Seminare von unterschiedlichen Altersgruppen besucht werden is ja nichts Neues das passiert ja alle naselang (.) äh dass ich Teilnehmer habe von dreiundzwanzig bis dreinsiebzich des äh des is ja nich neu gewesen jetzt in diesem Projekt (.) des äh allererste Mal und (.) ich denke so wie sonst auch, als Moderatorin als Impulsgeberin als Fachfrau also meine Rolle als Leitung hab ich da ausgefüllt und eben immer ne doppelte oder teilweise auch dreifache Zielsetzung im Blick gehabt
Bw	↳jo kann ich auch so bestätigen weil du sachst dass is ähm ja jetzt nichts Neues in der Arbeit also ich arbeite seit zwanzich Jahren (.) äh im Eltern-Kind-Bereich zu Beispiel ne, also da hab ich nie die äh Eltern manchmal auch Großeltern und die Kinder Babies oder Ältere is egal und da gibt's ja auch
Aw	↳hmhm↵
Bw	immer wieder Auseinandersetzungen Beispiel ähm was weiß ich die Mutter sacht nee du kannst noch nich mit der Schere umgehen ne lass mal ich schneid das für dich ne, ja und dann muss ich eben halt dem entgegenwirken ne, und ihr dann einfach äh begrifflich machen dass sie ihrem Kind das ja beibringen kann in einer Art und Weise (.) so äh war das dann auch beim kochen dann schon mal ne, die
Aw	↳hmhm↵

Bw	eine Oma sachte nee vorsichtig an dem Herd ne pass auf der Backofen is heiß (2) sach ich aber hier ham wir zum Beispiel (.) n Topflappen und damit kann man dann auch die Tür anfassen und damit kann auch rausholen hm? (.) nimm nich so
Me	└@(.)@┐
Bw	viele Teller in de Hand du lässt se gleich fallen alles so-so- so Kleinlichkeiten ne, wo-wo Kinder dann ja oftmals auch ähm wieder sehr verschüchtert reagieren und beim nächsten Mal (.) äh es lieber nicht machen (.) und das seh ich dann auch als Aufgabe der Leitung da in dem einfach auch entgegen zu wirken ne (2) obwohl das teilweise ja auch unter den Teilnehmern (.) auch schon passiert mhm wenn da jemand anders sich da auch irgendwo einbringt ne kommt zwar immer auf die Art und Weise dann auch an
Aw	└ja┐

Die Gruppe wird durch die Diskussionsleitung angeregt, ihre Vermittlungsrolle zwischen den Generationen zu beschreiben. Daraufhin wird elaboriert, dass Intergenerationalität in der Erwachsenenbildung nichts Neues sei. Daher bestehe die Rolle der Erwachsenenbildnerinnen, „wie sonst auch“, in der fachkompetenten Moderation und im Geben von Impulsen. Auch im Eltern-Kind-Bereich wäre das Vorhandensein verschiedener Generationen nicht neu. So wird weiter beschrieben, dass es hier immer wieder Auseinandersetzungen gebe, wenn Mütter ihre Kinder beispielsweise im Umgang mit der Schere bevormundeten. Die Rolle wird vor diesem Kontext dahingehend beschrieben, dass dem Verhalten der Mütter entgegengewirkt werden müsse. Daraufhin werden zwei weitere Beispiele aus Bws Projekt beschrieben. So hätte eine Großmutter die Kinder davor gewarnt, dass der Ofen heiß sei oder dass Teller nicht fallen gelassen werden sollten. Die Kinder hätten auf solche Kommentare verschüchtert reagiert. Zusammenfassend wird im Anschluss beschrieben, dass die Aufgabe der Leitung darin bestehe, dem bevormundenden Verhalten der Älteren entgegenzuwirken, wenn dies nicht von anderen Teilnehmenden eingebracht werden würde.

Mit der Betonung der Normalität altersheterogener Bildungsveranstaltungen wird durch Cw eine mögliche Besonderheit oder didaktische Herausforderung intergenerationaler Bildungsprozesse auf einer kommunikativ-generalisierenden Ebene negiert. Vielmehr ist die Normalität der Erwachsenenbildung aus Cws Perspektive von der Intergenerationalität der Teilnehmenden geprägt.⁴⁴ Aus diesem Grund ist es in der Wahrnehmung Bws auch nicht nötig, eine in diesem Kontext neue Form der Leitung zu reflektieren, da intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung aus ihrer Sicht eben nicht neu ist. Cw versteht sich in intergenerationellen Bildungsprozessen – analog zu anderen Bildungsveranstaltungen – als „Moderatorin, als Impulsgeberin, als Fachfrau“. Diese Normalität der Altersheterogenität wird von der Gruppe Fuchsia auch für den Bereich der Familienbildung angenommen. Aus der Perspektive der Gruppe ist intergenerationelles Lernen also nicht neu. Gleichzeitig wird im gesamten Diskursverlauf deutlich, dass die Erwachsenenbildnerinnen Altersheterogenität als

⁴⁴ Diese Wahrnehmung unterscheidet sich deutlich von der Gruppe Smaragd. Diese Gruppe, die aus hauptamtlichen Mitarbeiter/-innen einer Volkshochschule besteht, die keine explizite Erfahrung mit der Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse haben, macht deutlich, dass sie in ihrem erwachsenenbildnerischen Alltag hauptsächlich mit altershomogenen Gruppen zu tun hat.

Normalität beschreiben, aber sie intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung nicht explizieren können. Das heißt, sie erwarten, dass in intergenerationellen Veranstaltungen – wie in der Familie – Jung von Alt lernen kann. Wie sich dieser Prozess didaktisch in der Einrichtung der Erwachsenenbildung unterstützen lassen könnte, wird an keiner Stelle reflektiert. Die Gruppe Fuchsia entwickelt daher keine Vorstellungen davon, wie intergenerationelles Lernen als besonderes Lernarrangement didaktisch entwickelt werden könnte. Sie bringen vielmehr die Generationen zusammen und führen dann ihre „normale“ Rolle aus.

In der Beschreibung des Rollenhandelns in intergenerationellen Veranstaltungen der Familienbildung durch Bw zeigt sich eine geringe reflexive Distanz zum eigenen Feld und zur eigenen Rolle. Die Gruppe Fuchsia reflektiert oder abstrahiert in ihrer Darstellung das Rollenhandeln nicht, sondern beschreibt es anhand von zwei konkreten Beispielen, in denen sie auf die wahrgenommene Bevormundung von den Kindern seitens der Mütter bzw. Großmütter reagiert. Mit dem von Bw eingeführten Begriff „entgegenwirken“ wird deutlich, dass die Gruppe sich an einer passiven didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse orientiert. In der Wahrnehmung der Gruppe Fuchsia passieren intergenerationelle Lernprozesse zwischen Kindern und Älteren selbstläufig und bedürfen keiner didaktischen Anregung. Ein explizites Eingreifen durch die Erwachsenenbildnerinnen wird in ihrer Vorstellung erst dann nötig, wenn das Lernen der Teilnehmenden aufgrund von Störungen nicht mehr selbstläufig funktioniert. Sie reagieren damit auf die selbstläufigen Lernprozesse der Generationen, denen sie innerhalb ihrer Einrichtungen einen Raum geben. Die Ausführungen Bws bleiben auf einer deskriptiven Ebene, so wird die Funktion des Entgegenwirkens nicht aus einer erwachsenenbildnerischen und didaktischen Perspektive reflektiert.

Es dokumentiert sich hier, dass die Gruppe Fuchsia sich ähnlich wie die Gruppe Türkis an einer extensionalen Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements orientiert. Intergenerationelles Lernen ist zudem in der Wahrnehmung der Gruppe Fuchsia per se schon in der Erwachsenen- und Familienbildung vorhanden, ohne dass man dieses weiter gestalten müsse. Es liegt also bei der Gruppe Fuchsia eine selbstläufige Vorstellung von intergenerationellem Lernen vor, da dieses einfach innerhalb von formal organisierten intergenerationellen Veranstaltungen – ähnlich wie in Familien oder Vereinen – „passiert“. Daher gestaltet die Gruppe implizit extensionale Lernarrangements für verschiedene Generationen. Diese Orientierung bleibt für die Gruppe jedoch durch die beschriebene Normalität implizit, das heißt, sie gestaltet nicht bewusst extensionale Lernarrangements, sondern orientiert sich am funktionalen Lernen zwischen Kindern und Großeltern und versucht dieses in die Erwachsenenbildung zu übertragen. Wie an der Vorstellung von intergenerationellem Lernen gezeigt werden konnte, überträgt sie dieses Bild auch auf intergenerationelle Veranstaltungen mit Jugendlichen und Älteren. Auch hier geht sie davon aus, dass die Jüngeren von den Älteren haushaltspraktische Dinge wie „Rotkohlschneiden“ lernen können. In der Beschreibung der Veranstaltung zeigte sich jedoch, dass dies die Jugendlichen nicht angesprochen habe. Vor diesem Hintergrund stellt die Gruppe Fuchsia die Sinnhaftigkeit eines extensionalen intergenerationalen Lernens für Ältere und Jugendliche infrage, statt

das von ihr gestaltete extensionale Lernsetting zu reflektieren. Diese implizite Orientierung zeigt sich auch an einer weiteren Stelle im Diskursverlauf.

Passage: „Die Rolle in intergenerationellen Lernprozessen“ (Z. 481–508)

Cw	Also ziemlich normale Kursleitung mit allen Schwierigkeiten die da sind ich fand
Bw	↳genau ja↳ ↳(ganz)↳
Cw	des äh äh ich find des aber noch ma wichtich drauf zu gucken äh des wenn Schwierigkeiten da sind die nich unbedingt intergenerationell sind sondern viel stärker intragenerationell also unterschiedliche Werte äh auch in <u>einer</u>
Bw	↳ja↳ ↳hmm↳
Aw	↳ja↳
Cw	Altersgruppe die sich viel deutlicher reiben als andere und äh und da eben auch
Bw	↳ja↳
Cw	Leitungsrolle wahrzunehmen wie sonst auch ja es unterscheidet sich nicht von
Bw	↳nein↳
Cw	sonstiger Bildungsarbeit
Aw	↳und gerade äh also wenn ich an meine Frauengruppen so denke gerade (.) <u>Alter</u> is auch ne sehr subjektiv gefühlte Geschichte (.) völich ne,
Dw	↳hm↳
Bw	↳hm↳
Aw	da is die die äh 48jährige fühlt sich da manchmal älter als 62jährige in manchen
Dw	↳hm↳
Aw	Dingen ne und und meint in vielen Stellen mehr Lebenserfahrung zu haben als (.)
Bw	↳hmm↳
Aw	von daher is das wirklich glaub ich ne sehr stark moderierende Tätigkeit
Dw	↳hmm↳

Hier wird zusammenfassend dargestellt, dass die Rolle der Erwachsenenbildnerinnen in intergenerationellen Lernprozessen durch eine „normale Kursleitung mit allen Schwierigkeiten“ gekennzeichnet sei. So kämen in intergenerationellen Veranstaltungen auch intragenerationelle Schwierigkeiten zum Tragen. Beispielsweise käme es aufgrund unterschiedlicher Werte innerhalb einer Altersgruppe deutlicher zu Reibungen als zwischen den Generationen. Hier müsse eine Leitungsrolle eingenommen werden, die sich von sonstiger Bildungsarbeit jedoch nicht unterscheide. In der Passage wird weiter elaboriert, dass Alter eine „subjektiv gefühlte Geschichte“ sei und eine 48-Jährige sich älter als eine 62-Jährige fühlen könne. Die Aufgabe der Leitung wird daher als „stark moderierende Tätigkeit“ beschrieben.

In der Beschreibung ihrer Rolle in intergenerationellen Veranstaltungen als „normale Kursleitung“ wird deutlich, dass intergenerationelles Lernen als nichts Besonderes wahrgenommen wird und daher auch keine Reflexion darüber entstehen kann, wie sich dieses didaktisch explizieren lassen könnte. Durch den Verweis auf intragenerationelle Differenzen und das subjektiv gefühlte Alter wird die Besonderheit interge-

nerationellen Lernens von der Gruppe Fuchsia weiter negiert. Die Gruppenmitglieder orientieren sich daran, dass Schwierigkeiten in jeder Gruppe auftreten. Sie sind daher der Meinung, dies nicht im Hinblick auf intergenerationelle Bildungsveranstaltungen explizit reflektieren zu müssen. Darin dokumentiert sich, dass die Gruppe Fuchsia von einem altersbezogenen pädagogischen Generationenbegriff ausgeht, nach dem Jüngere von Älteren lernen können und Generationen über das Alter definiert werden. Eine gesellschaftlich-historische Generationenperspektive spielt für sie keine Rolle. Die historischen und biografischen Hintergründe der intergenerationell gemischten Teilnehmergruppe werden ausgeblendet.

Die Rolle der Kursleitung wird von den Erwachsenenbildnerinnen als „Entgegenwirken“ in beiläufigen Lernsituationen beschrieben. Ein Eingreifen ist in der Wahrnehmung der Gruppe gegenüber Personen notwendig, die meinen, „in vielen Stellen mehr Lebenserfahrung zu haben“. Dieser Aspekt wird jedoch nicht von der Gruppe Fuchsia als besonderer Moderationsaspekt intergenerationellen Lernens thematisiert, sondern anhand einer „normalen Kursleitung“ gerahmt.

Die Gruppe geht also, wie gezeigt werden konnte, von einer impliziten extensionalen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse aus. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass sie in ihrer Rolle als Erwachsenenbildnerinnen formelle Räume schaffen, in denen Generationen ein Raum für mitgängige und implizite Lernprozesse bereitgestellt wird. Die Erwachsenenbildnerinnen steuern diese Prozesse zwischen den Generationen nicht aktiv, da sie davon ausgehen, dass die Jüngeren per se von den Älteren lernen.

Generationenverhältnisse im ländlichen Sozialraum

Diese Orientierung an selbstläufigen genealogischen Lernprozessen zwischen Kindern und Älteren wird in der Beschreibung der intakten Generationenbeziehungen auf dem Land begründet.

Passage: Generationenbeziehungen auf dem Land (Z. 763–810)

Aw	Ein anderer Aspekt fällt mir jetzt gerade noch ein ich weiß nicht worunter der da irgendwie einzuordnen is (.) aber bei uns im ländlichen Raum äh eine Rückmeldung die bei-bei ersten Kontaktgesprächen auch bekommen hab war einfach äh dieses intergenerationelle Miteinander is im ländlichen Raum auch noch ein Stück mehr einfach noch im Alltag da (.) also es sind eben wenn auch
Bw	└richtig┘
Cw	└mhm┘
Aw	nicht mehr in der Menge wie früher aber doch eher mal die Omas die noch die Kinder betreuen äh-äh man kennt die Großeltern der Freunde der Freundin in der Straße Nachbarschaften sind altersgemischt dieses Miteinander der Generationen is zum Teil einfach noch ein Stück weit selbstverständlicher des mag so (2) ()
Cw	└mhm┘
Bw	└Find ich auch┘
Aw	sicher noch kleiner als Y-Dorf vermute ich mal sehr stark aber ähm direkt in-in

städtischen Bereich wird sicher auch weniger auf den Dörfern is äh is es noch selbstverständlicher man kennt noch Großmütter und Frauen aller Altersgruppen wissen auch noch wie Babys aussehen [...] das hat sich alles sehr geändert und äh aber all diese Erfahrungen müssen bei uns im ländlichen Raum doch noch relativ weit verbreitet und man hat jetzt nich äh unbedingt äh den Wunsch die andere Generation kennenzulernen und geht dafür in Bildungsseminar oder in Kurse sondern da muss schon irgendwas anderes kommen dass die Sache interessant macht (3) und in die Frauengemeinschaft gehen auch ne gehen sind die Mütter

Bw

└richtig┘

Aw

mit den Töchtern oder mit den Schwiegertöchtern also die sind da schon generationenübergreifend auch im gleichen Verband so wie die Männer dann in den Schützenverein gehen und ähm da is man dann schon eh zusammen da redet keiner drüber weils einfach ne Selbstverständlichkeit is die würden sich en bisschen komisch vorkommen jetzt unter dem Bemühen die Generationen zusammen zu bringen dann auch noch in en Bildungsseminar zu gehen oder in ne Veranstaltung

Hier werden die Generationenbeziehungen im ländlichen Raum beschrieben, in dem das Miteinander der Generationen im Alltag noch deutlich vorhanden wäre. So wird elaboriert, dass Großmütter die Kinder betreuen, Jüngere die Großeltern der Freunde kennen und Nachbarschaften altersgemischt organisiert wären. Zusammenfassend wird weiter beschrieben, dass das Miteinander zwar auch auf den Dörfern abnehme, aber es „noch selbstverständlicher“ sei. So wüssten Frauen aller Altersgruppen noch, wie Babys aussehen. Trotz der Veränderungen der ländlichen Generationenbeziehungen seien die Erfahrungen eines intergenerationellen Miteinanders weiter verbreitet. Daher hätten die unterschiedlichen Generationen gar nicht den Wunsch, sich in Bildungsseminaren kennenzulernen und in Kurse zu gehen. Die Generationen würden sich bereits generationenübergreifend in Frauengemeinschaften oder Vereinen engagieren. Ein Bemühen um das Zusammenführen der Generationen in Bildungsseminaren würde ihnen aus der Perspektive Aws daher „komisch vorkommen“.

In dieser Passage elaboriert Aw die Nicht-Notwendigkeit expliziter intergenerationeller Bildungsveranstaltungen im ländlichen Raum. Sie zeichnet hier ein – von den anderen Gruppenmitgliedern validiertes – Bild des ländlichen Raums, in dem Generationenbeziehungen gut funktionieren und das Miteinander der Generationen „einfach noch ein Stück weit selbstverständlicher“ ist. Vor diesem Hintergrund ist eine Explikation intergenerationeller Lernprozesse in Bildungseinrichtungen aus Perspektive der Erwachsenenbildnerinnen gar nicht nötig; es würde die Generationen in ihren selbstläufigen Kontakten vielmehr irritieren.

In der Darstellung, dass die Generationen gar nicht den Wunsch hätten, sich in einem Bildungsseminar kennenzulernen zeigt sich, dass intergenerationelles Lernen vor allem als intergenerationeller Interaktionsprozess konstruiert wird. Sie haben darüber hinaus keine Vorstellung davon, wie man intergenerationelles Lernen in Bildungseinrichtungen so konzipieren könnte, dass über eine Interaktion und über ein Kennenlernen der Generationen hinausgegangen werden kann.

5.2.2.3 Zusammenfassung

Die Gruppe Fuchsia orientiert sich daran, dass in intergenerationellen Lernprozessen die Jüngeren von den Älteren lernen. Diese Orientierung wird – im Unterschied zur Gruppe Türkis – durch die Erfahrungen mit intergenerationellen Projekten, in denen Jugendliche und Ältere zusammentrafen, weiter ausdifferenziert. So können in der Wahrnehmung der Gruppe Fuchsia Jüngere nicht grundsätzlich von Älteren lernen, sondern nur dann, wenn beide über ein ähnliches Bildungsniveau verfügen und wenn eine Generation übersprungen wird. Spezifisch für die Gruppe Fuchsia ist, dass sie die festgestellten Schwierigkeiten bei Veranstaltungen mit Jugendlichen und Älteren stets extern attribuiert. Sie differenziert intergenerationelles Lernen im Hinblick auf das Bildungsmilieu und den Generationenzwischenraum weiter aus, hält aber an der Grundorientierung „Jung lernt von Alt“ fest und sucht nach intergenerationellen Konstellationen, die dieser Orientierung entsprechen. Die Gruppe Fuchsia überträgt so das genealogische Beziehungsmodell auf intergenerationelle Bildungsveranstaltungen.

Darauf aufbauend orientiert sie sich implizit an einer extensionalen Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements, da aus ihrer Perspektive intergenerationelle Lernprozesse zwischen Kindern und Älteren selbstläufig funktionieren. Die Erwachsenenbildnerinnen übertragen hier das funktionale Lernen im Familienverband auf Lernprozesse in formalen Bildungseinrichtungen. Aus der Sicht der Gruppe Fuchsia ist keine besondere Leitung nötig, sondern es werden Räume bereitgestellt, in denen die Jüngeren von den Älteren lernen können. Die Rolle der Kursleitung unterscheidet sich in der Wahrnehmung der Erwachsenenbildnerinnen nicht von der in anderen Seminaren und Veranstaltungen. Hier zeigt sich, dass die Gruppe intergenerationelles Lernen nicht als neue Herausforderung betrachtet.

Es zeigt sich weiter, dass die Gruppe Fuchsia über ein geringes Reflexionsniveau verfügt, was ihre didaktische Gestaltung oder ihre eigene Rolle im intergenerationellen Lernprozess angeht. Sie geht davon aus, dass intergenerationelles Lernen für Kinder und Ältere angemessen ist und übertragen dies auch auf ein Projekt, in dem Jugendliche mit Älteren zusammentrafen. Die hier auftretenden Schwierigkeiten werden jedoch nicht im Hinblick auf ihre didaktische Gestaltung reflektiert, sondern der nicht optimalen Passung der Zielgruppen zugeschrieben. Intergenerationelles Lernen wird für die Gruppe nicht zur Herausforderung ihres eigenen Handelns, da sie davon ausgeht, dass intergenerationelle Lernprozesse ohnehin eine Normalität in der Erwachsenen- und Familienbildung darstellen.

5.2.3 Die Gruppe Khaki

Die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Khaki haben Praxisprojekte im Rahmen des Miteinander-Lernens konzipiert, in denen verschiedene Generationengruppen zusammengeführt wurden. So trafen in zwei Projekten Ältere mit Jugendlichen zusammen. In zwei weiteren Projekten wurden Jugendliche, Erwachsene mittleren Al-

ters und Ältere angesprochen, zudem wurden in einem weiteren Projekt alle Generationen (Alterspanne 4–90 Jahre) erreicht. Die Projekte waren zum großen Teil in den regionalen Sozialraum der jeweiligen Einrichtungen eingebunden.⁴⁵

5.2.3.1 Vorstellungen von intergenerationellem Lernen

Die Vorstellungen der Gruppe Khaki von intergenerationellem Lernen können anhand des im Diskursverlauf zentralen Themas „die Chance des Fremden“ rekonstruiert werden. Hier setzt sich die Gruppe Khaki mit einem genealogischen Generationenbegriff auseinander. Im Gegensatz zu den Gruppen Türkis und Fuchsia, die die familiäre Nähe von Teilnehmenden als förderliche Bedingung für intergenerationelle Lernprozesse konstruieren, grenzt sich die Gruppe Khaki entschieden davon ab.

In folgendem Transkriptausschnitt beschreibt die Gruppe zum ersten Mal im Diskursverlauf ihre Vorstellungen von der „Chance des Fremden“.

Passage: „Chance des Fremden“ (Z. 245–275)

Cm	↳des Besondere is glaub Entschuldigung (hab ich dich unterbrochen) des
Ew	↳jaja↳
Cm	Besondere is glaub meine Erfahrung dass das Fremde auch warn das also die
Ew	↳hm↳
Cm	Chance des Fremden oder die Chance auch das diese das die eigentlich wussten wir treffen uns ja nich wieder (.) ähm (2) da hab ich zwei-zwei Seelen in meiner Brust merk ich da bin ich noch nicht ganz sicher wie in welcher Richtung ich das auch selber mit ner Analyse oder ähh beantworte aber ich (.) mein-meine Empfindung geht in die Richtung dass ich glaube das ham die des hat die <u>frei</u> gemacht mal zu sagen was sie von den Alten wollen was sie als <u>junge</u>
Dm	↳hm↳
Cm	empfinden weil sie wissen die Menschen seh ich ja nie wieder ähm zwischen unter den Zeilen kam raus dass sie sich zuhause ähm (.) bestimmt das sie zuhause bestimmte Sachen nicht <u>sagen</u> da sind die Rollen klar da-da sind da ist die Haltung der Eltern klar und da weiß ma ja wenn man irgendwas sacht wie die Eltern reagieren oder die Großeltern aber diese dass die sich zwei oder drei Generationen als Fremde begegnen das fand ich spannend und im Nachhinein hat
Dm	↳hm↳
Cm	mir eine ein Mädchen gesacht dass sie sich dass sie nun das Gefühl hat zuhause ganz anders sprechen zu können und auch viel mehr einfordern möchte weil sie ne Gelegenheit hatte das mit (2) mit der fremden Großmutter die war 60 oder 70 äh zu besprechen und weil sie <u>die</u> das als toll erlebt hat und das Gefühl hat ja vielleicht geb ich der Oma mal ne Chance auch so toll zu sein wie die Frau

In dieser Passage wird eine „Chance des Fremden“ dahingehend beschrieben, dass die Fremdheit der Teilnehmenden die Jüngeren frei gemacht habe, den Älteren ihre Meinung zu sagen. So könne man zu Hause „bestimmte Sachen nicht sagen“, da

45 Zwei Projekte der Gruppe Khaki wurden teilnehmend beobachtet, hierzu liegen ausführliche Beobachtungsprotokolle vor. Zudem wurden die subjektiven Einschätzungen aller Teilnehmenden durch Fragebögen erhoben. Mit einer Teilnehmergruppe (Umbrä) wurde eine Gruppendiskussion geführt. Diese Daten dienen in diesem Kapitel als Hintergrundwissen zur Rekonstruktion der Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Khaki.

innerhalb der Familie Rollenklarheit bestehe und die Reaktionen von Eltern oder Großeltern berechenbar seien. In der Darstellung des Gesprächs mit einer jungen Teilnehmerin wird deutlich, dass über den Kontakt zu einer „fremden Großmutter“ auch die eigene Großmutter in einem anderen Licht erscheinen könne.

Im ersten Teil des Ausschnittes wird durch Cm das Thema „die Chance des Fremden“ in die Gruppe eingebracht. Diese Chance besteht für Cm in dem Wissen bzw. der Gewissheit der Teilnehmenden, sich nach der Veranstaltung nicht mehr wiederzutreffen. Die Gruppe Khaki geht also davon aus, dass intergenerationelle Lernprozesse einen geschützten Raum brauchen, in dem sich fremde Teilnehmende miteinander auseinandersetzen können, ohne Konsequenzen für die Zeit nach der Veranstaltung befürchten zu müssen. Das Äußern von Empfindungen bedarf in der Wahrnehmung der Gruppe Khaki der Distanz zu anderen Teilnehmenden bzw. der Unwahrscheinlichkeit, die anderen Teilnehmenden wiederzutreffen.

In der Beschreibung des Gegenhorizonts „Familie“ zu der beschriebenen förderlichen Fremdheit zeigt sich – ähnlich wie in den Gruppen Türkis und Fuchsia – eine Vorstellung davon, dass Familien durch klare Rollenvorstellungen und Reaktionsmuster geprägt sind. Familienmitglieder werden als voneinander abhängig wahrgenommen, da sie als Familie alltäglich miteinander kommunizieren müssen. Diese Abhängigkeit und Rollenklarheit produzieren aus der Perspektive der Erwachsenenbildner/-innen Sicherheit, verhindern aber Auseinandersetzungen über bestimmte Themen, die diese Sicherheit gefährden könnten. Die Begegnung von nicht bekannten und fremden Menschen verschiedener Generationen hingegen ermöglicht aus Sicht der Gruppe Khaki aufgrund der Unabhängigkeit voneinander und der Nicht-Einschätzbarkeit des Gegenübers diese Auseinandersetzungen. Im Gegensatz zu den Gruppen Fuchsia und Türkis, nach deren Vorstellungen die genealogische Beziehung die Grundlage des intergenerationellen Lernens ist, beschreibt die Gruppe Khaki die familiäre Nähe eher als hinderlich für intensive Lernprozesse zwischen den Generationen.

In der Darstellung der konkreten Begegnung fremder Generationsangehöriger zeigt sich eine Transfervorstellung von intergenerationellen Bildungsveranstaltungen. Das heißt, die Erwachsenenbildner/-innen gehen davon aus, dass die Erfahrung mit fremden Generationsangehörigen in einer anonymen intergenerationellen Veranstaltung dazu führt, auch die eigenen Familienmitglieder als Angehörige verschiedener Generationen wahrzunehmen. Sprachlich wird das Fremde von den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern familiär eingekleidet, so spricht Cm von einer „fremden Großmutter“. Die Gruppe setzt sich hier mit dem Verhältnis von Eigenem und Fremdem auseinander. Das Eigene kann aus der Perspektive der Gruppe durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden in einem anderen Licht betrachtet werden. Die Auseinandersetzung mit dem Anderen führt zu einer klareren und differenzierteren Wahrnehmung des Eigenen. Dieser Aspekt wird gleich im Anschluss von der Gruppe als dialektisches Verhältnis von Nähe und Distanz expliziert.

Passage: „Chance des Fremden“ (Z. 276–288)

Ew Das find ich total faszinierend weil ich glaub dass des tatsächlich dass es da so ner Dialektik zwischen Nähe und Distanz gibt also dass es sozusagen die
Cm hm
Ew Familienbeziehungen die ja eigentlich so nahen Be- Familienbeziehungen sind dass die aber dann oft Nähe verhindern weil man eben über bestimmte Dinge nicht spricht und weil man sich auch nicht als Angehöriger einer fremden Generation erlebt ja man denkt ja nicht dran dass mein Gott in der Jugend von Vatter und so anders war und das über diese Fremde eigentlich wieder Nähe entsteht also es is so a richtiges dialektisches Muster und des find ich auch total faszinierend

In dieser Passage wird die Faszination anhand einer Dialektik zwischen Nähe und Distanz elaboriert. So könnten nahe Familienbeziehungen Nähe verhindern, da über bestimmte Dinge nicht gesprochen werde. Zudem würden Familienmitglieder nicht als Angehörige einer fremden Generation erlebt, da nicht reflektiert würde, wie die „Jugend vom Vatter“ gewesen sein könnte. Daher könne über Fremdheit Nähe entstehen.

Die Beschreibung dieses dialektischen Verhältnisses zeigt Folgendes: Die Gruppe geht davon aus, dass in genealogischen Beziehungen eine Ausblendung eines gesellschaftlich-historischen Generationenverständnisses erfolgt. Das Fremde oder Andere wird aber von der Gruppe aus einer gesellschaftlich-historischen Perspektive wahrgenommen. Es ermöglicht eine andere und unabhängige Form von Nähe. Darin dokumentiert sich, dass die Gruppe Khaki Generationen vor dem Hintergrund eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs wahrnimmt. Ihre Vorstellung von intergenerationellem Lernen bezieht sich damit auf mögliche Bildungsprozesse zwischen Personen mit unterschiedlichen gesellschaftlich-historischen Prägungen. Damit stellen die Überzeugungen der Gruppe Khaki einen deutlichen Kontrast zu denen der Gruppen Türkis und Fuchsia dar. Diese beiden Gruppen nehmen Generationen aus der Perspektive eines altersbezogenen pädagogischen und genealogisch geprägten Generationenbegriffs wahr, nach dem die Jüngeren bzw. Enkelkinder von den Älteren bzw. Großeltern lernen können. Sie haben eine familiennahe Vorstellung von intergenerationellen Lernprozessen, in der die gesellschaftlich-historische Perspektive keine Rolle spielt. Damit ist Khaki eine Gruppe, die sich explizit von einer genealogischen Vorstellung löst und intergenerationelles Lernen als Bildungsmöglichkeit für unterschiedlich historisch geprägte Generationen versteht.

Daher nimmt die Gruppe Khaki ihre Funktion als Erwachsenenbildner/-innen anders wahr als die Gruppen Fuchsia oder Türkis, wie in der folgenden Passage sichtbar wird:

Passage: „Chance des Fremden“ (Z. 363–405)

Dm Ich möchte noch mal auf den einen Aspekt vorhin zurückkommen äh dass eben Menschen miteinander ins Gespräch kamen die nicht aus der selben Primärgruppe stammen (.) da seh ich für uns als Erwachsenenbildner generell ne wichtige Funktion so diese Umwegfunktion ich-ich lerne mit Menschen aus die

In der Beschreibung der Funktion von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern wird im Gegensatz zu den Gruppen Türkis und Fuchsia eine starke Identifikation mit der Erwachsenenbildung deutlich. Die Gruppe hat ein reflektiertes Profil von ihren Aufgaben in der Erwachsenenbildung. Der Umgang mit dem Fremden ist für die Gruppe Khaki konstitutiv für intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung, bei dem sich Generationen mit unterschiedlich historisch-gesellschaftlichen Prägungen treffen und intensiv miteinander arbeiten. In der Wahrnehmung der Gruppe Khaki bieten intergenerationelle Lernangebote in der Erwachsenenbildung die Möglichkeit zur Reflexion des Eigenen vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Fremden bzw. Anderen; die Großmutter kann durch den von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern gestalteten anonymen Raum in einem anderen Licht erscheinen.

In der mehrfachen Verwendung des Lernbegriffs zeigt sich, dass die Gruppe Khaki mit intergenerationellem Lernen einen deutlichen Bildungsanspruch verbindet. Sie will Generationen mit dem Anspruch zusammenbringen, dass diese etwas über fremde Generationen lernen können, was sie auch auf ihre familiären Lebenskontexte beziehen können. Dies stellt erneut einen zentralen Unterschied zu den Gruppen Türkis und Fuchsia dar. In beiden Gruppen wird kaum von Lernprozessen gesprochen und der Ausgangspunkt intergenerationellen Lernens in der Herstellung eines sozialen Miteinanders der Generationen gesehen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Gruppe Khaki Generationen aus der Perspektive eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs wahrnimmt und ihre Vorstellung von intergenerationellen Lernprozessen darauf basiert, dass Generationen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Prägungen miteinander lernen können. Das Lernen mit fremden Generationsangehörigen ist für die Gruppe Khaki konstitutiv. Im Unterschied zu den Gruppen Fuchsia und Türkis wird intergenerationelles Lernen mit einem klaren Bildungsanspruch konnotiert, so wird es nicht als Interaktionsprozess, sondern als Bildungsprozess beschrieben. Darüber hinaus löst sich die Gruppe Khaki explizit von einem genealogischen Generationenbegriff, der aus ihrer Perspektive für intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung nicht trägt. Vielmehr ermögliche intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung, die Generationen in der eigenen Familie in einem neuen Licht zu betrachten. Die Erwachsenenbildner/-innen gehen weiter davon aus, dass die Begegnung mit dem Fremden konstitutiv für intergenerationelle Lernprozesse sei. Diese Vorstellung von intergenerationellem Lernen beeinflusst die Orientierung der Gruppe bezüglich der Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements, wie im Folgenden gezeigt wird.

5.2.3.2 Zur didaktischen Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse

Wie die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Khaki vor diesem Hintergrund intergenerationelles Lernen in ihrer Praxis gestalten bzw. woran sie sich dabei orientieren, lässt sich im Folgenden anhand der im Diskursverlauf wiederkehrenden Themen „Raum geben“ und „Rollenreflexion“ rekonstruieren.

Zu Beginn der Gruppendiskussion beschäftigt sich die Gruppe Khaki mit dem Thema „Raum geben“ und beschreibt das Bereitstellen von unterschiedlichen intergenerationalen Lernmöglichkeiten. Gleichzeitig setzt sich die Gruppe innerhalb dieser thematischen Rahmung mit der Entwicklungsoffenheit von Bildungsprozessen auseinander. Darauf wird in einem ersten Schritt eingegangen, bevor in einem zweiten Schritt die Rollenreflexion der Gruppe Khaki in entwicklungs-offenen intergenerationalen Lernarrangements behandelt wird.

Entwicklungsoffenheit intergenerationaler Lernprozesse

Anders als bei der Gruppe Türkis oder Fuchsia, in der die Bereitstellung von extensionalen Räumen nicht weiter didaktisch oder konzeptionell ausdifferenziert wird, beschäftigt sich die Gruppe Khaki intensiv mit der Frage, wie entwicklungs-offene Bildungsprozesse durch sie als Erwachsenenbildner/-innen strukturiert werden können.

Passage: „Raum geben“ (Z. 177–244)

Ew	Ja und so wars natürlich was ich auch berührend fand is einfach so besondere Geschichten die es einfach vor Ort gibt jetzt zum Beispiel die Zwangsarbeit (.) beim Bau dieses Werks einfach mal auch einen Raum zu geben und da sind dann Geschichten erzählt worden wo eben <u>die</u> merk ich mir (.) die sind waren einfach besondere Geschichten (.) des waren für mich schon schöne Erfahrungen [...]
Bw	Ich muss sagen ich hatte da auch große Bedenken wie das wohl laufen wird alle Gruppen zusammen ähm hatte eigene Vorbehalte es könnte (.) <u>nicht klappen</u> es sind zu große Bedenken Unsicherheiten auch da miteinander kommts vielleicht zu Reibereien auch und ich war dann mit meiner Projektpartnerin im Anschluss so überrascht so positiv ähm über diese Offenheit diese Aufgeschlossenheit dieses
Ew	└husten┐
Bw	<u>große</u> Interesse miteinander sowohl Jungen wie als-als auch Mädchen mit ihren 15–16 Jahren und den-den Teilnehmern der Senioren Initiative des-des-des hätten wir nie gedacht und wir ham da was losgetreten und sind dann irgendwie auch auf soviel Resonanz gestoßen des wir gemerkt haben dass wir nimmt jetzt eigentlich seinen Lauf und dem und da müssen wir jetzt Begleit-Begleiter sein auf diesem
Ew	└das is
Bw	Weg (.) ja (2) also dieses Raum schaffen des birgt soviel das birgt dann eine eigene
Ew	doch toll┐
Bw	Gruppendynamik also wo wir auch gemerkt haben wir geben gar nicht soviel vor dass war besser so nicht so-so viel zu planen sondern die einfach mal miteinander im Gespräch lassen sie mal eine Zeitlang auch allein entwickeln lassen und da kam soviel schon dabei raus also des is denk ich auch ganz-ganz wesentlich gewesen nicht so viele Vorgaben auch zu machen

In dieser Passage wird zunächst die Erzählung von besonderen, lokalen und berührenden Geschichten betont, die in Ews intergenerationalles Projekt integriert wurden. Im Anschluss daran werden die Unsicherheiten und Bedenken im Hinblick auf das Funktionieren des intergenerationalen Lernprozesses beschrieben. So könnten sich Schwierigkeiten zwischen den Teilnehmenden ergeben. Daraufhin wird die positive Überraschung über die Aufgeschlossenheit, Offenheit und das Interesse der Teilneh-

menden elaboriert. Durch die Initiierung eines intergenerationellen Projekts wäre etwas „losgetreten“ worden, das jetzt institutionell begleitet „seinen Lauf“ nehmen könne. Die Bereitstellung intergenerationeller Lernräume führe weiter zu einer eigenen Gruppendynamik, für die es wesentlich sei, im Vorfeld nicht zu viel zu planen, sondern die Gruppen eine „zeitlang auch alleine im Gespräch“ miteinander zu lassen.

Wie die Beschreibung von Ew zeigt, geht die Gruppe davon aus, dass vor Ort, in einem Sozialraum vorhandene generative Geschichten und Themen ein besonderes Potenzial für intergenerationelle Lernprozesse darstellen. Im Unterschied zu der Gruppe Türkis wird hier deutlich, dass die Gruppe Khaki solchen Geschichten in ihrem didaktischen Konzept gezielt Raum gibt und nicht das Gesamtkonzept auf intergenerationellen Interaktionsprozessen basiert. Die Bedeutung von erfahrungsraumbezogenen Erzählprozessen wird von Türkis und Khaki unterschiedlich gerahmt. Während die Gruppe Türkis intergenerationelles Lernen als erfahrungsbasierte Interaktion zwischen den Generationen konstruiert, integriert die Gruppe Khaki solche Interaktionsprozesse in ihre Konzeption intergenerationellen Lernens.

In der Beschreibung von Bw zeigt sich weiterhin, dass intergenerationelle Lernprozesse nicht selbstläufig entstehen, sondern dass diese auch „nicht klappen“ können. Bw beschreibt in ihrer Ausführung die Unsicherheit im Hinblick auf die Gestaltung von (intergenerationellen) Bildungsveranstaltungen. Diese von Unsicherheiten geprägte Planungsphase führt dazu, dass die Gruppe Khaki Verantwortung für die Lernprozesse übernimmt und sich damit an einer intentionalen didaktischen Steuerung bei entwicklungs-offenen Lernprozessen orientiert und intergenerationelle Lernprozesse nicht wie die Gruppen Türkis und Fuchsia sich selbst überlässt.

In der Darstellung der Planung und Durchführung des Projekts von Bw wird deutlich, dass für die Gruppe Khaki intergenerationelles Lernen als eine Kombination aus nicht planbaren und planbaren Sequenzen bestehe und damit als offener (Lern-)Prozess verstanden wird. Aus der Perspektive der Erwachsenenbildner/-innen können sie (Lern-)Räume gestalten und begleiten, ohne jedoch den genauen Ausgang der Lernprozesse der Teilnehmenden vorhersagen zu können.

Die Rolle der Erwachsenenbildner/-innen in entwicklungs-offenen Lernarrangements

In einer weiteren Passage im Diskursverlauf wird der Umgang mit der Entwicklungs-offenheit von Lernprozessen und die Bedeutung der eigenen Rolle darin von der Gruppe Khaki beschrieben.

Passage: „Raum geben“ (Z. 303–321)

Ew	Aber zu dir möchte ich auch nochmal sagen also ich find für mich is des immer wieder auch so ein Kernprozess weil dieser Mut zu diesem offenen Prozess des is nämlich find ich auch gar nicht so einfach diesen Mut zu haben
Bw	↳hm↵
Dm	↳wen meinst du
	jetzt des für die-

Ew	↳also weil sie gesagt hat macht eben <u>nicht</u> zu viele Vorgaben ähh
Dm	↳hm↵
Ew	sondern äh des entsteht so was von selber und da – Generationen gerate u da geht's bei mir ganz gut isses ja is ja gut aber da ist auch die Angst was passiert wenn nichts passiert ja ähh und des is also in meiner Rolle <u>immer</u> für mich immer
Dm	↳@hm@↵ ↳hm↵
Bw	↳hmhm↵
Ew	eine Gratwanderung wie geh ich rein was entsteht selber übersteuere ich untersteuere ich also des find ich wirklich a schwierige Aufgabe

In diesem Ausschnitt wird der „Mut zu diesen offenen Prozessen“ als wichtiger Kernprozess beschrieben. In solchen offenen intergenerationellen Arrangements wäre immer die Angst präsent: „Was passiert, wenn nichts passiert?“ Die Rolle der Erwachsenenbildner/-innen wird daher als eine „Gratwanderung“ zwischen Über- und Untersteuerung definiert.

Durch die Darstellung des „Mutes zu offenen Prozessen“ zeigt sich das hohe Reflexionsniveau der Gruppe Khaki. Die Gruppe diskutiert die Voraussetzungen ihrer Rolle als Erwachsenenbildner/-innen in intergenerationellen Bildungsveranstaltungen. Sie reflektiert ihre Verantwortung für und die didaktische Umgangsweise mit den verschiedenen Generationen und stellt dabei die Kompetenz im Umgang mit entwicklungs-offenen Lernprozessen heraus. Dieses Reflexionsniveau unterscheidet sich deutlich von dem der Gruppe Fuchsia, in der intergenerationelles Lernen stets aus der Zielgruppenperspektive reflektiert und nach passenden Zielgruppen gesucht wird.

In der metaphorischen Beschreibung der Gratwanderung wird deutlich, dass sich die Erwachsenenbildner/-innen aus ihrer Perspektive in einem Spannungsfeld zwischen Übersteuerung und Untersteuerung, zwischen Planbarkeit und Unplanbarkeit sowie zwischen den verschiedenen Generationengruppen bewegen. Die Gruppe Khaki geht ähnlich wie Türkis und Fuchsia davon aus, dass in ungeplanten Situationen wichtige Prozesse zwischen den Generationen entstehen können. Anders aber als die Gruppen Fuchsia und Türkis, die darauf aufbauend ihre Konzepte intergenerationellen Lernens entwickeln, plant die Gruppe Khaki diese Prozesse in ihre Konzeption intergenerationellen Lernens durch eine Orientierung an Entwicklungsoffenheit ein. Die Beschreibung der Gratwanderung macht deutlich, dass die Gruppe Khaki hier ihre Rolle in heterogenen Gruppen konzipiert. Die „Gratwanderung“ impliziert einen sensiblen Umgang mit (Alters-)Heterogenität, für die in der Wahrnehmung der Gruppe eine flexible didaktische und vor allem mutige Steuerung und Moderation notwendig ist.⁴⁶

46 Diese Gratwanderung wird auch in der teilnehmenden Beobachtung des Projekts von Ew deutlich. In diesem Projekt, das auf verschiedenen Arbeitseinheiten und Exkursionen basierte, hat Ew die Interessen und Bedürfnisse der verschiedenen Generationen im Blick und sie entwickelt spontan Angebote für die Generationengruppe, die in einer Arbeitseinheit gerade nicht zum Zuge kommt. Beispielsweise hatten die älteren und mittleren Generationen großes Interesse an der Besichtigung eines Werkes und stellten zahlreiche Fragen, während die Kinder eher gelangweilt abwarteten. Daraufhin teilte Ew die Gesamtgruppe und gab den Kindern eine alternative Aufgabe.

An einem weiteren Thema der Gruppe, der „Reflexion der eigenen Rollen“, lässt sich die Orientierung an der intentionalen Gestaltung entwicklungsöffener Lernprozesse rekonstruieren.

Passage: „Rollenreflexion“ (Z. 661–694)

Bw	└und das die Teilnehmer spüren das sie ernst genommen werden dass ihre
Dm	└ja ja└
Bw	Meinung gefragt ist und und genau das hab ich erlebt einen <u>Rahmen</u> zu geben
Dm	└hmhm└
Cm	└räuspern└
Bw	einen Prozess zu <u>steuern</u> aber ihn jetzt nicht zu stark vorzugeben sondern einen Rahmen zu setzen in dem sich die Teilnehmer <u>wohlfühlen</u> wo man merkt oder die Teilnehmer merken ahh meine Meinung is gefragt ich ähm (.) ja. bekomm dann auch noch was zu <u>trinken und was zu essen</u> und da is Zeit und Raum da für den Austausch ich denk das is äh so eigentlich <u>die</u> Rolle gewesen die am gefragtesten war diesen Rahmen zu setzen und (.) jaaa den Prozess dann auch zu steuern (.) aber eben auch nicht an dieser @kurzen Leine@ des hab ich auch gmerkt und da is es sicherlich dann auch net so einfach ähm wenn man mit einem vorgefertigten Konzept (.) in die Runde geht oder in die Gruppe geht und merkt (.) es läuft in ne ganz andere Richtung wie schafft man da den Ausgleich wie geht man damit um das man da auch flexibel reagieren kann drauf als Moderator oder auch als Prozessbegleiter wie man sich denn da auch <u>nennt</u> weil man weil wir ja auch unterschiedliche Rollen eingenommen haben wir ham den ähm unser Projekt geplant wir hams uns organisiert mit Multiplikatoren und wir hams ja auch letztendlich <u>durchgeführt</u> also wir ham ja ganz verschiedene Rollen auch eingenommen und des war also auch für mich net immer ganz <u>so leicht</u> jetzt auch mit der neuen Zielgruppe für mich waren jetzt die Jungen die wirklich die neue Zielgruppe auch zu erfahren wie-wie wird das wie wird die Gruppendynamik dann auch laufen (.) und wie ähm geh ich dann auch mit meinen eigenen Strukturen @dann auch@ um ähm und (.) des war für mich jetzt auch nochmal ganz-ganz interessant und war ne ganz ne neue Erfahrung auch ähm ja

In dieser Passage wird beschrieben, dass sich Teilnehmende in einem offenen Rahmen – ohne zu viele Vorgaben – ernst genommen fühlten. In einem durch die Erwachsenenbildnerin gesetzten Rahmen könnten sich Teilnehmende wohlfühlen, bekämen etwas zu essen und zu trinken und hätten Zeit und Raum für den Austausch untereinander. Die Rolle der Erwachsenenbildner/-innen wird daher in der Bereitstellung eines Rahmens sowie in der Prozesssteuerung gesehen. So sei es nicht einfach, mit vorgefertigten Konzepten der Gruppendynamik intergenerationellen Lernprozessen gerecht zu werden. Daher sei es wichtig, als Moderator und Prozessbegleiter flexibel auf die Gruppe zu reagieren. Abschließend wird weiter beschrieben, dass dies vor allem dann nicht einfach sei, wenn man zusätzlich mit einer neuen jugendlichen Zielgruppe konfrontiert werden würde.

Wie in der Darstellung zunächst deutlich wird, orientiert sich die Gruppe Khaki daran, dass für intergenerationelle Lernprozesse ein Rahmen gesetzt werden muss. Dieser Rahmen wird, ähnlich wie von den Gruppen Türkis und Fuchsia, aus einer sozialen und fürsorgenden Perspektive beschrieben. Die Teilnehmenden sollen sich zunächst wohlfühlen. Anders als bei Fuchsia und Türkis wird dieser Rahmen aber didaktisch

ausdifferenziert. Das heißt, die Gruppe abstrahiert die Frage von Unter- und Übersteuerung intergenerationellen Lernens und reflektiert ihre eigene Rolle in intergenerationellen Prozessen. Sie geht im Gegensatz zur Gruppe Fuchsia nicht davon aus, dass intergenerationelles Lernen alltägliche Bildungsarbeit sei, sondern dass Erwachsenenbildner/-innen hier in der Lage sein müssen, sich flexibel zwischen vorgefertigten Konzepten und Gruppenprozessen zu bewegen, um Ausgleichmöglichkeiten zu schaffen.

Darüber hinaus wird in Bws Beschreibung der Konfrontation mit der für sie neuen Zielgruppe der Jugendlichen deutlich, dass intergenerationelles Lernen Erwachsenenbildner/-innen vor eine doppelte Herausforderung stellen kann. Zum einen besteht die Herausforderung in der didaktisch angeleiteten Begleitung von verschiedenen Generationengruppen, zum anderen aber auch im Umgang mit einzelnen Generationengruppen wie z. B. Jugendlichen, mit denen einige Erwachsenenbildner/-innen noch nicht zusammengearbeitet haben. Diese doppelte Herausforderung kommt noch an einer weiteren Stelle im Diskursverlauf zum Tragen:

Passage: „Entwicklungssoffenheit“ (Z. 608–631)

Dm	ja da kann ich anschließen ich hab auch schmerzhaft gemerkt mit meinen 20 Jahren Erfahrung in der Altenbildung das ähm so Arbeit mit Jugendlichen nicht mein Ding is diese waren im Durchschnitt zehn Jahre jünger als meine Töchter äh und ich kam mir da wirklich wie Methusalem vor und äh die Sprache stimmte nicht
Me	L°@(.)@° ↓
Dm	überein und dann waren die auch noch anfangs sehr desinteressiert des war so eine negative Erfahrung die ich gemacht hab die zweite ich hatte so Materialmappen vorbereitet [...] hatte Zeitungsausschnitte und sonstige Materialien angehäuft und das zu Themen in Mappen zusammengefasst mit Telefonnummern dabei und ähm dann hatten wir ein Treffen und die hingen @ so lustlos@ blätterten
Cm	L@(.)@ ↓
Dm	die da drin rum und ich sach @verdammt nochmal und du machst dir die Arbeit@
Ew	Lhmm ↓
Bw	Lja ↓
Dm	und die wollen eigentlich [...] los rennen des is nachher dann gut geworden aber anfangs da dachte ich wo hast du dich hier drauf eingelassen
Cm	Lhmhm ↓
Ew	Lhmhm ↓

In dieser Passage beschreibt Dm, dass er – mit seiner langjährigen Erfahrung in der Altenbildung – „schmerzhaft“ gemerkt habe, dass die Arbeit mit Jugendlichen „nicht sein Ding“ sei. So wird elaboriert, dass die Jugendlichen zehn Jahre jünger als Dms Tochter waren und er sich wie „Methusalem“ fühlte. Daraufhin wird die negative Erfahrung beschrieben, dass man zunächst keine gemeinsame Sprache fand und die Jugendlichen anfangs sehr desinteressiert gewesen seien. So wurden Materialmappen mit Zeitungsausschnitten und Telefonnummern zum Thema bereitgestellt, in denen die Jugendlichen nur „lustlos blätterten“. Daraufhin wird diese Vorbereitungsarbeit

durch Dm in Frage gestellt, da die Jugendlichen „eigentlich losrennen“ wollten. Nach einem Einlassen auf diese Lernpräferenzen wäre das Projekt „gut geworden.“⁴⁷

In der Selbstbeschreibung als „Methusalem“ zeigt sich erneut das hohe Reflexionsniveau der Gruppe Khaki. Das eigene Alter der Erwachsenenbildner/-innen wird in Verbindung mit der Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse gebracht. Dm reflektiert dies bewusst vor dem Hintergrund seiner langjährigen Erfahrung in der Altenbildung. Beide Aspekte führen dazu, dass die Jugendlichen für Dm – ähnlich wie in der zuvor beschriebenen Passage – eine herausfordernde Zielgruppe innerhalb der intergenerationellen Veranstaltung darstellten. Er reflektiert, dass seine Sprache mit derjenigen der Jugendlichen nicht übereinstimmte und verweist so auf differenzierte – durch Sprache bestimmte – Erfahrungsräume und Lebenswelten der verschiedenen Generationen. Doch nicht nur die Sprache differiert zwischen den Generationen. So wird in der Beschreibung weiter deutlich, dass sein professioneller Habitus durch die neue Zielgruppe der Jugendlichen herausgefordert wird. Während Dm es gewohnt ist, Themen ausführlich vorzubereiten und zu planen, muss er in der intergenerationellen Veranstaltung feststellen, dass die Jugendlichen andere Lernvorstellungen haben und „gleich losrennen wollen“. In der abschließenden Zusammenfassung durch Dm zeigt sich, dass er sich auf diese Differenzen zwischen den Generationen einlassen konnte. Darüber hinaus beschreibt Dm an einer weiteren Stelle im Diskursverlauf die Konsequenzen für sein didaktisches Handeln.

Passage: „Eingang“ (Z. 105–119)

Dm ähh ganz wichtig für in meinem Projekt war das die was miteinander gemacht haben das die praktisch gearbeitet haben das die in die Stadt gelaufen sind und Passanten befragt haben dass sie dann am Tisch gesessen haben äh das hat die Generationen viel besser zueinander gebracht auch in die Stadt zu gehen sich auf dem Weg dahin so ein bisschen Smalltalk zu halten als wenn man jetzt eine Problemdiskussion geführt hätte von daher würd ich das als Methode unbedingt äh weiterverfolgen äh das Thema nicht frontal angehen und drüber reden sondern einfach Jung und Alt zu nem anderen Thema zusammenführen und sie was miteinander machen lassen konkret und dann stellt sich das andere so nebenbei ein und (8)

In diesem Ausschnitt wird das gemeinsame praktische Arbeiten beschrieben. So seien die Teilnehmenden in die Stadt gegangen und hätten Passanten befragt. Dies habe die Generationen besser zusammengebracht als eine „Problemdiskussion“, da sie hier „Smalltalk“ halten konnten. Weiter wird betont, dass das thematische Zusammenführen der Generationen eine zentrale Methode sei, die „unbedingt“ weiterverfolgt werden müsse. Es wird abschließend elaboriert, dass ein Thema „nicht frontal“ behandelt, sondern die Generationen zur gemeinsamen Arbeit an einem „anderen Thema“ zusammengebracht werden sollten, da sich dann „alles andere so nebenbei“ einstelle.

47 Diese Beschreibung kann durch die teilnehmende Beobachtung des Projekts von Dm bestätigt werden. Zudem wird in der Gruppendiskussion mit der Teilnehmergruppe von Dm (Umbra) deutlich, dass die Jugendlichen ein Desinteresse am Thema der von Dm initiierten Veranstaltung betonen. Sie seien stärker an der methodischen Gestaltung des gemeinsam entwickelten Kulturproduktes interessiert gewesen.

In der Gegenüberstellung von Handlungs- und Themenorientierung auf der einen und frontaler Vermittlung auf der anderen Seite zeigt sich erneut der reflexive Habitus der Erwachsenenbildner/-innen. Durch das intergenerationelle Projekt, in dem, wie oben beschrieben wurde, ganz unterschiedliche Lernvorstellungen vorliegen, scheint es angemessen, die Generationen an einem für sie relevanten Thema handlungsorientiert arbeiten zu lassen, um mit der Heterogenität der Gruppe in der Bildungspraxis umzugehen. Die Gruppe Khaki orientiert sich daran, dass die Generationen anhand von für sie relevanten generativen Themen (vgl. Freire 1970)⁴⁸ zusammengeführt werden können. Durch eine Fokussierung eines gemeinsamen Themas, so wird weiter deutlich, ergeben sich implizite Annäherungsmöglichkeiten zwischen den Generationen, die bei der Arbeit am generativen Thema nebenbei entstehen.

In der Formulierung „sie was miteinander machen lassen“ zeigt sich, dass sich Gruppe Khaki daran orientiert, als Erwachsenenbildner/-innen Verantwortung für den Lernprozess der Teilnehmenden zu übernehmen und diese nicht – wie die Gruppe Fuchsia – an die Teilnehmenden abzugeben. Über die didaktisch intentionale Zusammenführung gemischter Gruppen, die eigenständig Arbeitsaufträge zu einem gemeinsamen generativen Thema bearbeiten, können aus der Perspektive der Erwachsenenbildner/-innen Annäherungsprozesse beiläufig und mitgänglich im gemeinsamen Handeln der Generationen geschehen. Dies stellt einen zentralen Unterschied zu den Gruppen Fuchsia und Türkis dar. Diese Gruppen gehen implizit davon aus, dass Generationen gesellig zusammengeführt werden können und nebenbei auch lernen können. In der Gruppe Khaki wird dies umgekehrt: Durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten am generativen Thema können Annäherungsprozesse zwischen den Generationen nebenbei geschehen.⁴⁹

Vor diesem Hintergrund nimmt die Gruppe Khaki ihre Rolle in intergenerationellen Lernprozessen nicht als normale Kursleitung wahr, sondern sie sieht sich mit einer heterogenen Gruppe konfrontiert, die sie anhand eines gemeinsamen Themas handlungsorientiert zusammenführt.

48 Unter generativen Themen können nach Paulo Freire Themen verstanden werden, die für Teilnehmende von Lernprozessen eine gemeinsam geteilte und zentrale Bedeutung haben und die den Lernprozess mitstrukturieren (vgl. Freire 1970).

49 In der teilnehmenden Beobachtung des Projekts sowie in der Gruppendiskussion der Teilnehmenden von Dm zeigt sich, dass die Jugendlichen das Thema der Veranstaltung zunächst nicht als generatives Thema betrachten, da es sie kaum interessiert. Durch das gemeinsame Arbeiten mit der älteren Generation und deren Perspektiven entwickeln die Jugendlichen erst ein Interesse am Thema.

Y	Okay dann interessiert mich welche Erfahrung habt <u>ihr</u> mit der Rolle als Vermittler gemacht zwischen den Generationen
Dm	Also mit unsere eigene Rolle
Y	Genau (3)
Ew	Zwischendurch is stress
Cm	└zwischendurch?
Ew	└is stressig kann mich einfach so gut erinnern an die an den ersten Tag an diesen äh an diesen Umgang um den Stausee mitm Landesbund für Vogelschutz und der die Alten standen da und haben dem einfach <u>genüsslich</u> zugehört und waren einfach froh einfach mal bei der Sache bleiben zu können und ham da wirklich so wie man so ins reden kommt und kein Stress hat und für die Kinder die waren am Anfang schon dabei und ham durch das Fernrohr zu gesch zu geschaut vielleicht hat jeder mal zwei Minuten und dann war die Frage und was ist jetzt wenn ich da zwischen die Generationen gerate als Pädagogin ja? so; ja wenn man in der einen Gruppe drin is is es ja nicht so schlimm wenn man in der anderen Gruppe drin is is es auch nicht so schlimm da geht man halt <u>auf</u> aber wenn man <u>dazwischen</u> reinkommt und des dann wird's dann muss man sich was einfallen lassen
Cm	└also ihr habt Vögel beobachtet
Ew	└genau das war eine-eine Wanderung um einen Stausee mit Experten vom Landesbund für Vogelschutz (.) und ich hab das dann so aufgelöst dass ich dann die Kinder
Cm	└ah┐
Ew	genommen hab und einfach mit denen äh vorangegangen bin und hab dann irgendein Naturerkundungsspiel ausm Ärmel geschüttelt (.) Bäume abfühlen und
Xw	└mhm┐
Ew	so und dann ham die dann auch da selber sich organisiert indem sie sagen ich spiel hier noch mal Fangen ähm (.) aber da muss man sich dann schnell was einfallen lassen
Cm	└Es geht ja nicht alles intergenerativ also
Ew	└ja┐

Durch die Diskursleitung in dieser Passage angestoßen wird elaboriert, dass die Rolle der Erwachsenenbildner/-innen in intergenerationellen Arrangements „stressig“ sei. Anhand eines Projektbeispiels werden die unterschiedlichen Interessen und Aufmerksamkeitsspannen der Generationen beschrieben. Bei einer Exkursion zu einem Stausee wären die Älteren froh gewesen, sich auf ein Thema konzentrieren zu können, während die Kinder nur am Anfang „dabei“ gewesen seien und anschließend fragten, „und was ist jetzt?“. Weiter wird beschrieben, dass man als Pädagogin zwischen die Generationen gerate. So müsse man sich „was einfallen lassen“, wenn man zwischen den Generationen stehe. Die im Beispiel dargestellte Situation wurde aufgelöst, indem spontan mit den Kindern ein Naturkundespiel veranstaltet wurde. Daraufhin hätten die Kinder selbstorganisiert fangen gespielt. Zusammenfassend wird in diesem Ausschnitt die Bedeutung solcher spontanen Reaktionen hervorgehoben, da „nicht alles intergenerativ“ gehe.

Die Rolle von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in intergenerationalen Prozessen wird spontan von der Gruppe als stressig beschrieben. Darin dokumentiert sich zum einen die Herausforderung, die intergenerationelles Lernen bzw. Lehren für sie darstellt und zum anderen zeigt sich, dass sie sich als in einem hohen Maße verantwortlich für das Lernarrangement empfinden. Als Erwachsenenbildner/-innen stehen sie zwischen den Generationen und müssen die dadurch bedingte Heterogenität in ihrem Lernarrangement bearbeiten. Dies stellt einen Unterschied zu den Gruppen Fuchsia und Türkis dar, in denen diese Heterogenität zwar auch wahrgenommen, aber nicht didaktisch gestaltet wird, sondern nur als Grundlage dafür dient, dass die Jüngeren von den Älteren lernen können. In der Gruppe Fuchsia wird über die Altersheterogenität hinausgehende Unterschiedlichkeit – bspw. hinsichtlich des Bildungsniveaus – zum Störfaktor, der intergenerationelles Lernen behindert. Die Gruppe Khaki hingegen reflektiert die Differenzen zwischen den Generationen, erkennt diese an und baut sie in ihre didaktischen Überlegungen mit ein. So entwickelt sie differenzierte Lernangebote für die unterschiedlichen Generationen als Ausweichmöglichkeiten.

An dem Beispiel des Ausweichangebots „Naturkundenspiel“ wird ein weiterer Unterschied zur Gruppe Türkis deutlich. Während in der Gruppe Türkis das erfahrungsorientierte Lernen von Großvätern und Enkelkindern als „an Baumstämmen herumkratzen“ beschrieben wird, wird das Befühlen von Bäumen in der Gruppe Khaki didaktisch gerahmt. Es erscheint hier als Bestandteil eines auf den lokalen Sozialraum ausgerichteten Projekts. Während die Gruppe Türkis sich implizit an der Gestaltung extensionaler Lernarrangements orientiert, bezieht sich die Orientierung der Gruppe Khaki auf die Gestaltung von intentionalen Lernarrangements, in die extensionale Lernmöglichkeiten integriert werden. Dies zeigt sich auch in dem didaktischen Konzept der „Ausweichmöglichkeiten“, das von der Gruppe zu Beginn der Gruppendiskussion elaboriert wird.

Passage: „Entwicklungssoffenheit“ (Z. 143–163)

Ew °also die Dinge die i da erlebt hab° für mich persönlich jetzt mit der pädagogischen Arbeit hats schon auch ne Sensibilisierung mit sich gebracht also ich hab versucht des gut vorzubereiten und ich hab auch gemerkt wo trotzdem noch a mal so Sollbruchstellen warn ähm (.) wo man hätte noch besser vorbereiten müssen vor allem jetzt sag ichs mal bei den Kindern die unterschiedliche Aufmerksamkeitsspanne (.) zwischen (.) zwischen den Generationen und mir da so überlegen eigentlich müsste man so Ausweichräume schaffen wo man sagt wir machen jetzt nicht für jeden des 100 prozentig angepasste Projekt weil ich auch gemerkt hab dass auch innerhalb der Generationen manche Kinder fanden des Erzählcafé total spannend die ham des super aus meiniger Sicht hundertprozentig und manche fanden des total langweilig ° () ° viel zu lang und dann-dann auch (die Alter gschaut) und des war gar nicht sooo-äh sooo unterschiedlich also aber so diese Idee pädagogische Idee Ausweichmöglichkeiten dass man auch mal rausgehen kann wenn an einer Situation wenn des einen nicht so interessiert ist das hat war für mich so ein Effekt

In dieser Passage wird eine Sensibilisierung der eigenen pädagogischen Arbeit durch die Erlebnisse im intergenerationalen Projekt beschrieben. Trotz guter Vorbereitung

wurden „Sollbruchstellen“ festgestellt, die verbessert werden können. Es wurden „unterschiedliche Aufmerksamkeitsspannen“ zwischen den Generationen wahrgenommen, für die man „Ausweichräume schaffen“ müsse. Auch die Interessen innerhalb der Generationengruppen hätten variiert. So fanden manche Kinder das Erzählcafé „total spannend“ und andere „total langweilig“.⁵⁰

In der Beschreibung der didaktischen Differenzierung von Ausweichmöglichkeiten zeigt sich eine heterogenitätssensible Wahrnehmung der Teilnehmenden aus einer inter- und intragenerationellen Perspektive. So gilt das Schaffen von Ausweichräumen, aus der Perspektive der Gruppe Khaki, nicht nur für die einzelnen Generationengruppen, sondern richtet sich nach den Interessen und Bedürfnissen der einzelnen Teilnehmenden. Darüber hinaus zeigt sich erneut das hohe Reflexionsniveau der Gruppe. Sie reflektiert die Herausforderungen im Umgang mit heterogenen Gruppen und entwickelt ihr didaktisches Repertoire weiter.

5.2.3.3 Zusammenfassung

Die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Khaki orientieren sich vor dem Hintergrund eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs daran, dass intergenerationelle Bildungsprozesse durch die Heterogenität der Perspektiven erst entstehen. Sie gehen davon aus, dass die Generationen handlungsorientiert an einem für sie gemeinsamen generativen Thema arbeiten und lernen können. Darüber hinaus wertet sie bei thematisch orientierten intergenerationellen Lernprozessen die Heterogenität der Gruppe und die Differenzen zwischen den Generationen als Chance, da verschiedene Perspektiven auf ein Thema eingebracht werden können. Ein genealogisches Generationenbild wird hingegen von der Gruppe Khaki explizit abgelehnt, da ihrer Ansicht nach das Zusammentreffen von fremden Generationen intensivere Lernmöglichkeiten bietet. Lernprozesse zwischen verwandten Generationengruppen hält sie eher für problematisch, da enge Beziehungen intensive Auseinandersetzungen behindern könnten. Durch die Auseinandersetzung mit Fremden könnten aber aus ihrer Sicht auch die Generationen in der eigenen Familie in einem neuen Licht erscheinen.

Die Vorstellung von intergenerationellem Lernen spiegelt sich auch in ihrer Orientierung bezüglich der didaktischen Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse wider. So führen diese Erwachsenenbildner/-innen Generationen anhand eines generativen Themas intentional und handlungsorientiert zusammen, weil die Heterogenität der Gruppe implizit den Bildungsprozess der Teilnehmenden bereichern kann. In dieser intentionalen Gestaltung orientiert sich die Gruppe weiter an der Entwicklungsoffenheit von Lernprozessen. Das heißt, sie hat innerhalb ihrer intentional gestalteten Arrangements die differierenden Interessen, Bedürfnisse und Aufmerksamkeitsspannen der Generationen genauso im Blick wie die Gruppendynamik der heterogenen Teilnehmergruppe. Darüber hinaus ist die Gruppe dadurch in der Lage, die generativen Themen mit den Teilnehmenden weiterzuentwickeln. Die Gruppe Khaki passt

50 Diese Einschätzung kann durch die teilnehmende Beobachtung des Projekts bestätigt werden. Einige Kinder entfernten sich hier, um draußen zu spielen, während andere fasziniert den Älteren zuhörten.

damit ihr eigenes didaktisches Konzept an den ungeplanten Entwicklungen der Teilnehmenden an. Zudem schafft sie innerhalb ihres Lernarrangements differenzierte Ausweichmöglichkeiten für Teilgruppen und geht daher differenziert mit der intergenerationellen Teilnehmergruppe um.

Bei der Gruppe Khaki zeigt sich ein klares Rollenverständnis von sich als Erwachsenenbildner/-innen. Dies wird zum einen daran deutlich, dass sie einen genealogischen Generationenbegriff ablehnt und explizit davon ausgeht, dass der Umgang mit Fremdheit förderlich für Lernprozesse in der Erwachsenenbildung und in besonderem Maße in intergenerationellen Veranstaltungen ist. Sie konzipiert ihre Rolle als zwischen den Generationengruppen stehend. In dieser Position übernehmen die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Khaki aktiv Verantwortung für den Bildungsprozess der Teilnehmenden. Darüber hinaus verfügt die Gruppe Khaki über ein hohes Reflexionsniveau, das sich darin zeigt, dass die Erwachsenenbildner/-innen ihre eigene Rolle, ihre eigenen didaktischen Handlungsmöglichkeiten sowie ihr eigenes Alter thematisieren und deren Bedeutung für intergenerationelle Lernprozesse reflektieren.

5.2.4 Die Gruppe Oliv

Die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Oliv haben in ihren intergenerationellen Bildungsveranstaltungen Projekte entwickelt, in denen hauptsächlich Jugendliche und Ältere zum Miteinander-Lernen zusammengeführt wurden (in einem Projekt sind Kinder, Jugendliche und Ältere vertreten). In allen Projekten arbeiteten die intergenerationell gemischten Gruppen über einen längeren Zeitraum von mindestens vier Monaten miteinander, zum Teil auch in Form von selbstorganisierten Gruppenphasen.⁵¹

5.2.4.1 Vorstellungen von intergenerationellem Lernen

Was die Gruppe Oliv unter intergenerationellem Lernen versteht bzw. wie sie dieses konzipiert, kann im Diskursverlauf der Gruppe anhand einiger zentraler Themen rekonstruiert werden. So elaboriert die Gruppe ihre Vorstellung von intergenerationellem Lernen anhand des Themas „Wahrnehmung der intergenerationellen Differenzen“ sowie des zugehörigen Unterthemas „Spontaneität und Stetigkeit“. Hier verhandelt die Gruppe die wahrgenommenen Differenzen zwischen den Generationen. Die Orientierungen im Hinblick auf einen genealogischen Generationenbegriff, die in den Gruppen Türkis, Fuchsia und Khaki jeweils eine bedeutende, aber doch gegensätzliche Rolle spielen, werden von der Gruppe Oliv in einer einzigen Passage mit dem Thema „Wahrgenommenes Verhältnis zwischen den Generationen“ von der Gruppe bearbeitet. Diese beiden Perspektiven werden im Folgenden vorgestellt.

51 Zwei Erwachsenenbildnerinnen der Gruppe Oliv haben gemeinsam ein intergenerationelles Bildungsprojekt in ihrer Einrichtung durchgeführt.

Wahrnehmung intergenerationaler Differenzen

Die Wahrnehmung intergenerationaler Differenzen spielt im Diskursverlauf der Gruppe Oliv eine zentrale Bedeutung. Während von den anderen Gruppen intergenerationalle Differenzen nur im Rahmen einzelner Themen beschrieben werden, zieht sich dies bei der Gruppe Oliv durch den gesamten Verlauf der Diskussion. Die von den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern wahrgenommenen Differenzen verschränken mehrere Perspektiven, wie im folgenden Ausschnitt bereits deutlich wird.

Passage: „Stetigkeit und Spontaneität“ (Z. 446–464)

Cw auch nicht unbedingt weil da gibt's dann natürlich auch Unterschiede (.) ähh also wir hatten ansatzweise zum Teil die gleichen ähm (.) ähm ähm Situationen aber dann auch doch auch wieder unterschiedlich beispielsweise sie sind nicht so erfahren was Methoden angeht ähm Senioren also das merken wir zum Beispiel bei Mindmap in der Zukunftswerkstatt das war für die Jugendlichen aus der Schule absolut gängig ja klar machen die glaub ich in jedem @jeder zweiten Schulstunde@ keine Ahnung ähm für die Senioren nicht äh aber andererseits ähm (.) sie sind sie ähm sie beharren auf formalen Dingen auch mal sind aber dann (.) waren bei uns sehr viel zuverlässiger äh und-und stetiger eben dabei auch jetzt in der Vorbereitung im Nachhinein äh was auch klar is ähm denke ich von den Generationen von den Lebenssituationen her einfach bedingt aber da wiegt eben eins das andere so auf ja diese Spontanität auf der einen Seite das sich einlassen können aber eben auch äh die Stetigkeit mit der die man ja für solche Prozesse eben einfach auch braucht

Cw beschreibt die unterschiedliche methodische Expertise der Generationen. So seien die Älteren diesbezüglich unerfahren, während Jugendliche Methoden – wie das Mind-Mapping-Verfahren – aus der Schule kennen würden. Weiter wird beschrieben, dass – bedingt durch die unterschiedlichen Lebenssituationen der Generationen – die Älteren auf „formalen Dingen“ beharrten und in der Vorbereitung zuverlässiger gewesen seien. Diese Unterschiede würden sich aber aufwiegen. Auf der einen Seite stehe das „Sich-Einlassen-Können“ der Jugendlichen und auf der anderen Seite die Stetigkeit der Älteren, die für intergenerationalle Prozesse nötig seien.

In der Beschreibung der verschiedenen methodischen Expertisen und Eigenschaften wird eine symmetrische Konstruktion des Generationenverhältnisses in intergenerationalen Veranstaltungen deutlich. Die Gruppe Oliv geht davon aus, dass die Generationen über unterschiedliche Kompetenzen und Eigenschaften verfügen. Anders als die Gruppe Fuchsia, die diese Differenzen zur Konstruktion eines asymmetrischen Verhältnisses nutzt, nach der die Jüngeren von den Älteren lernen können, konstruiert die Gruppe Oliv ein gleichwertiges symmetrisches Generationenverhältnis, das hier auf der Alterität und Identität der Generationen aufbaut. Diese Verbindung zwischen Alterität und Identität basiert auf der Grundannahme, dass Alter und Ego in einem konstitutiven Verhältnis zueinander stehen „Das Bewusstsein des ego setzt die Wahrnehmung des anderen – alter – voraus“ (Raible 1998, S. 7). Die Erwachsenenbildner/-innen reflektieren hier, was spezifische Generationengruppen jeweils in den Lernprozess einbringen können, und gehen davon aus, dass die jeweils andere Gene-

ration davon profitiert. Dabei wird sensibel beobachtet, welche heterogenen Kompetenzen und Eigenschaften den Lernprozess beeinflussen. Der Umgang mit Heterogenität der Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Oliv basiert auf der Vorstellung, dass die teilnehmenden Personen und Generationen je Unterschiedliches in den Lernprozess einbringen. Differierende Eigenschaften, Merkmale und Kompetenzen zwischen den Teilnehmenden werden im Gegensatz zur Gruppe Fuchsia, in der Differenzen bezüglich des Bildungsmilieus als Störung wahrgenommen werden, als Chance für den intergenerationellen Lernprozess verstanden.⁵²

In einer weiteren Passage der Gruppe Oliv wird die Wahrnehmung der Heterogenität weiter ausdifferenziert.

Passage: „Stetigkeit und Spontaneität“ (Z. 521–543)

Bw Lhmhm ich würd nochmal gern was äh zur Verlässlichkeit sagen weil das hmhm würd ich jetzt mal sagen ham wir anders erleben äh können das is jetzt nich nur durch die Kontinuität der ähm älteren Generation ähm das Projekt Bestand hatte sondern dass das (.) schon auf beiden Schultern verteilt war beziehungsweise dass das einfach sehr personenabhängig war; und des äh aber intergenerativ also da gabs eigentlich einfach verlässlichere Jugendliche und Verlässlichere der älteren Generation und ähm also das könnte ich jetzt nich sooo unterstreichen ähm die Schwierigkeit war manchmal einfach eher die Absprache also ähm manchmal glaub ich hams die Älteren leichter empfunden einfach selbst was zu übernehmen alleine ne Aufgabe die abgegrenzt is abgesprochen wo dann keine Absprachen mehr weiter notwendig sind sondern wo sie ihr Arbeitspaket haben; und bei der jüngeren Generation war natürlich der Vorteil die ham einfach gesagt ja mach mer jetzt mach mer nehm mer einfach alles mit ohne jetzt genau zu wissen was was zu tun is und besprechens dann in der Schule des ist natürlich ein-ein Heimvorteil die da die jüngere Generation hatte weil die sich einfach in der Schule getroffen haben aber trotzdem is es gelungen

Hier wird die Wahrnehmung der Verlässlichkeit beschrieben. So sei die Kontinuität des von Aw und Bw initiierten Projektes auf „beiden Schultern“ verteilt gewesen. Die Zuverlässigkeit wird weiter als personenabhängig beschrieben; es hätte verlässlichere Jugendliche und verlässlichere Ältere gegeben. Zudem wird elaboriert, dass die Absprachen in dem Projekt als schwierig empfunden wurden. Die Älteren hätten lieber klar abgegrenzte Aufgaben als „Arbeitspaket“ übernommen, während die Jüngeren den Vorteil gehabt hätten, sich in der Schule zu weiteren nötigen Absprachen treffen zu können.

In der Äußerung von Bw wird zwischen einer generationsabhängigen und einer individuellen Zuverlässigkeit differenziert. In dieser Differenzierung wird eine sensible Wahrnehmung von Heterogenität innerhalb der Gruppe der Älteren auf der einen und

52 Die Vorstellung von sich ergänzenden Eigenschaften, Merkmalen und Kompetenzen findet sich auch bei einigen Teilnehmergruppen. Beispielsweise wird dies in der Gruppe Purpur anhand eines konkreten Beispiels elaboriert. Bei der Vorbereitung einer Präsentation sind es die Älteren, die stetig und beharrlich an einem Thema arbeiten, während die Jüngeren durch ihren schulischen Erfahrungsraum über hohe Kompetenzen hinsichtlich Lernpraktiken verfügen und kreative Präsentationsmethoden in den gemeinsamen Lernprozess einbringen können. Es handelt sich damit also nicht nur um eine handlungsleitende Orientierung der Erwachsenenbildner/-innen, sondern auch um eine Orientierung der jüngeren und älteren Teilnehmenden selbst.

der Gruppe der Jüngeren auf der anderen Seite sichtbar. In der Darstellung der inter- und intragenerationellen Differenzen zeigt sich eine ganzheitliche Wahrnehmung der Lerngruppe. Die Gruppe Oliv nimmt gleichzeitig die Heterogenität der Gesamtgruppe, die Differenz zwischen den Generationengruppen sowie die Identität und Alterität der einzelnen Teilnehmenden wahr und erkennt diese an. Im Diskursverlauf wird von der Gruppe je nach Thema ein Aspekt dieser ganzheitlichen Wahrnehmung in den Mittelpunkt gerückt. Darin dokumentiert sich die Orientierung der Gruppe Oliv an der Anerkennung von Alterität, Differenz und Heterogenität.

Im Gegensatz zur Gruppe Fuchsia, in der Differenz und Alterität als Problem wahrgenommen werden, orientiert sich die Gruppe Oliv an der Anerkennung der Differenz in Bildungsprozessen. Mit dieser Orientierung geht auf einer handlungspraktischen Ebene die Schwierigkeit einher, die Teilnehmenden im Bildungsprozess adäquat und unter Berücksichtigung ihrer Alterität, ihrer Andersheit zu begleiten. Dass dies aus der didaktischen Perspektive der Gruppe als Herausforderung wahrgenommen wird, zeigt sich am Beispiel der nicht funktionierenden Absprachen zwischen den Generationen in den arbeitsteiligen und selbstorganisierten Phasen der Veranstaltung. In der Reflexion der unterschiedlichen Absprachemöglichkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen (Schule) dokumentiert sich das hohe Reflexionsniveau der Gruppe Oliv, die die Bedingungen und Lebenskontexte der Teilnehmenden reflektiert, um sich die Differenzen zwischen den Generationen zu erklären.

Für die Vorstellung von intergenerationellem Lernen der Gruppe zeigt sich hier zum einen, dass die Erwachsenenbildner/-innen intergenerationelles Lernen als Bildungsprozess verstehen, bei denen Teilnehmende mit unterschiedlichen Prägungen und Charaktereigenschaften miteinander lernen. Sie orientieren sich daher – ähnlich wie die Gruppe Khaki – an einem gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff. Zum anderen wird in der Beschreibung der Differenzen zwischen den Generationen deutlich, dass intergenerationelles Lernen nicht, wie bei den Gruppen Fuchsia oder Türkis, als selbstläufiger Lernprozess zwischen Kindern und Älteren konzipiert wird.

Dies wird im weiteren Diskursverlauf anhand der Beschreibung einer anderen intergenerationellen Bildungsveranstaltung auch deutlich.

Passage: „Stetigkeit und Spontaneität“ (Z. 552–600)

Dm	Ja ich möchte mal die Verknüpfung herstellen mit der Zuverlässigkeit des hatten
Aw	└hnhm┐
Dm	wir nämlich auch dass es (.) also wenn d wenn die Jüngeren gesagt haben wir machen das dann auch irgendwie so zwischendurch und fünf vor zwölf und so und
Aw	└hm┐
Dw	auch was so den Emailverkehr des is den nutzen die Älteren natürlich <u>auch</u> aber die schicken ne Email und sitzen dann davor und warten dass gleich die Antwort
Me	└@(.)@┐
Dm	kommt während die Jüngeren des mehr so och ja pfff mach ichs heut net mach ichs morgen und wenn dann net vielleicht nächste Woche und damit konnten die

terschiedliche Erwartungshaltungen enttarnen kann. Mit diesem Reflexionsvermögen geht die Gruppe Oliv der wahrgenommenen Unzufriedenheit der Teilnehmenden auf den Grund. Dies stellt einen Gegensatz zur Gruppe Fuchsia dar, die Unzufriedenheiten extern attribuiert. Im Gegensatz dazu übernimmt Oliv aktiv Verantwortung für den Lernprozess der Teilnehmenden. Sie richtet ihr didaktisches Handeln, ähnlich wie die Gruppe Khaki, an den Entwicklungsdynamiken der intergenerationellen Lerngruppe aus. Im Unterschied zur Gruppe Khaki macht sie dies jedoch explizit. Das heißt, sie führt den Teilnehmenden die Heterogenität der Gruppe vor Augen, indem sie gemeinsam mit den Teilnehmenden intergenerationelle Differenzen expliziert und reflektiert. Vor diesem Hintergrund ist ihre Vorstellung von intergenerationellem Lernen dahingehend geprägt, dass Generationen mit unterschiedlichen Hintergründen und Erwartungshaltungen miteinander lernen können. Dies ist jedoch kein Selbstläufer, da die Gruppe die Erfahrung gemacht hat, dass selbstorganisierte Gruppenphasen zwischen den Teilnehmenden nicht funktionieren. Die Gruppe Oliv geht davon aus, dass die Generationen Unterstützung brauchen, um die unreflektierten intergenerationellen Differenzen zu explizieren, damit ein Lernprozess zwischen den Teilnehmenden ermöglicht wird.

Genealogischer Generationenbegriff

Die Orientierung an einem genealogischen Generationenbegriff liegt bei den bislang beschriebenen Gruppen in unterschiedlicher Ausprägung und Richtung vor. Während bei den Gruppen Türkis und Fuchsia eine Orientierung an einem genealogischen Generationenbegriff rekonstruiert werden konnte, die auf der Annahme basierte, dass genealogische Generationenbeziehungen und damit einhergehende Rollenvorstellungen als „offensichtlich funktionierendes Muster“ fungieren, distanziert sich die Gruppe Khaki explizit davon. Bei der Gruppe Khaki steht die gegenteilige Orientierung im Vordergrund, die von der Gruppe selbst als „Chance des Fremden“ beschrieben wird.

In der Gruppe Oliv spielt das genealogische Generationenbild nun weder in der einen noch der anderen Ausprägung eine besondere Rolle. Das genealogische Bild wird lediglich an einer einzigen Stelle im Diskursverlauf aus einer Beobachterperspektive beschrieben und ausdifferenziert.

Passage: „Verhältnis der Generationen“ (Z. 485–498)

Cw	hm wir hatten dann die Situation die (.) sach mal Großeltern- und Enkelgeneration hat sich so @aneinander@ äh angenähert äh und die Jugendlichen blieben aber so en bisschen unter sich nachher auf die Dauer (.) also so en Prozess [...] dass das so
Aw	└hmhm┐
Cw	stattgefunden das konnte man auch so beobachten also die hatten so en ähnliches das sieht man auch so auf den Fotos ja so ein Verhältnis äh Großvater äh Enkeltochter oder so und (.) naja die Jugendlichen waren da so ein bisschen hmhm manchmal so ein bisschen außen vor trotzdem äh ham die alle gut zusammen (.) ähähm ja gearbeitet

In dieser Passage wird die Beobachtung elaboriert, dass sich im intergenerationellen Projekt von Cw die Großelterngeneration und die Enkelgeneration aneinander ange-nähert hätten und die Jugendlichen ein „bisschen unter sich“ blieben. Daraufhin wird beschrieben, dass trotz der unterschiedlichen Annäherung alle Generationen „gut zu-sammen“ arbeiteten.

In der Beschreibung der Annäherung der Teilnehmenden wird ein genealogischer Generationenbegriff verwendet. Dieser Begriff wird von Cw weiter ausdifferenziert. Unter „Enkelgeneration“ werden in der Passage von den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern ausschließlich Kinder verstanden, da die Jugendlichen, die potenziell auch Enkelkinder sein könnten, explizit ausgeklammert werden. In der Beobachtung Cws wird deutlich, dass bei Kindern und Seniorinnen und Senioren implizit und selbstläufig ein genealogischer Generationenbegriff greift, den die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Oliv aus der Beobachterperspektive wahrnehmen.

Diese Beobachtung der Erwachsenenbildner/-innen korrespondiert mit der Wahrnehmung der Teilnehmergruppe (Beige) aus dem intergenerationellen Projekt, das durch Cw begleitet wurde.

Passage der Teilnehmergruppe Beige „Generationenkonstellationen“ (Z. 647–652)

Dm	Also eigentlich fehlte uns eine Generation noch dazwischen nich wenn ich das so sehe also wir sind so Omas und Opas darf ich mal sagen und hier das sind so (.)
Ew	└Baby┘
Dm	Enkelkinder ja ihr-ihr seid auch noch so ne Zwischensituation ne also mein ähh jüngster Sohn is 31 ne und ihr seid 16–17 und ihr so 7–8 oder 9 da sag ich jetzt
Cw	└so 30jährige┘
Dm	nix falsches nich seid ihr schon 9

Die Teilnehmenden des von Cw gestalteten Projekts beschreiben hier, dass ihnen eine Generation „dazwischen“ gefehlt habe. Im Projekt seien „Opas und Omas“ und „Enkelkinder“ vertreten gewesen, während die Jugendlichen eine „Zwischensituation“ einnehmen würden.

Für die Jugendlichen greift das durch Dm skizzierte familienorientierte Bild nicht, da diese in der direkten Adressierung eine Zwischenposition einnehmen. Die Jugendlichen gehören für Dm weder zur Generation der eigenen Kinder noch zu der Generation der eigenen Enkelkinder. Daher scheinen für die intergenerationelle Zusammenführung von Jugendlichen und Älteren andere Integrationsmechanismen nötig zu sein, als sie eine genealogische Orientierung bietet. Die Wahrnehmung Cws, dass die Jugendlichen auf Dauer unter sich blieben, kann durch die Gruppendiskussion der Gruppe Beige allerdings nicht bestätigt werden. Dort wird vielmehr deutlich, dass für sie nicht ein genealogisches Rollenmodell, sondern eher ein intergenerationelles Freundschaftsmodell besteht.

Cw	ja aber manchmal gehen wir aber auch miteinander um wie Freundinnen würd ich so sagen so @ (.) @
Bw	↳ ja-ja schon man befreundet sich und dann spielt dann das Alter gar nicht mehr so ne Rolle (15)

Die Gruppe Oliv geht ähnlich wie die Gruppe Fuchsia davon aus, dass sich in intergenerationellen Projekten Kinder und Ältere „natürlich“ als Großeltern und Enkel zusammenfinden, während Jugendliche und Ältere nicht sofort über einen solchen familiären Zugang zueinander finden und andere Generationenbilder greifen, mit denen innerhalb von Generationenprojekten umgegangen werden muss. Das genealogische Rollenbild spielt für die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Oliv keine Rolle, da ihre Vorstellung von intergenerationellem Lernen nicht – wie bei den Gruppen Türkis und Fuchsia – darauf aufbaut. Dass Kinder und Ältere auf den genealogischen Generationenbegriff positiv reagieren, ist eine von ihnen wahrgenommene Nebenerscheinung intergenerationellen Lernens, an dem Kinder beteiligt sind.

Zusammenfassung

Die Gruppe Oliv orientiert sich in ihrem Verständnis intergenerationellen Lernens an der Anerkennung von Heterogenität, Differenz und Alterität. Die Generationen und einzelnen Personen der intergenerationell gemischten Teilnehmergruppe werden ganzheitlich wahrgenommen. Das heißt, dass die Gruppe je nach Thema unterscheidet, ob es sich bei der Wahrnehmung der Differenzen um generationenbedingte oder persönlichkeitsbedingte Aspekte handelt. Intergenerationelles Lernen erscheint für die Gruppe Oliv vor allem als Lernprozess mit vielfältigen und unterschiedlichen Perspektiven und Erwartungen der Teilnehmenden. Das Potenzial intergenerationellen Lernens liegt für die Gruppe Oliv in der heterogenen Gruppe, die miteinander lernt. Damit unterscheidet sich die Vorstellung der Gruppe Oliv deutlich von denen der Gruppen Türkis oder Fuchsia, die intergenerationelles Lernen so verstehen, dass vor allem die Jüngeren von den Älteren lernen können. Auch im Gegensatz zu diesen beiden Gruppen wird von der Gruppe Oliv intergenerationelles Lernen nicht als Selbstläufer verstanden. Vielmehr geht die Gruppe Oliv davon aus, dass aufgrund der Heterogenität der Gruppe und der damit einhergehenden unterschiedlichen Erwartungshaltungen intergenerationelle Lernprozesse durch sie expliziert und reflektiert werden müssen. Die Herausforderungen intergenerationeller Bildungsprozesse besteht für die Gruppe Oliv darin, die Heterogenität und die damit bedingten unterschiedlichen Erwartungshaltungen durch eine transparente Moderation und Gestaltung des Lernarrangements zu explizieren. In den Gruppen Fuchsia und Türkis übernimmt die Wahrnehmung der Heterogenität der Generationen eine andere Funktion. In diesen Gruppen werden intergenerationelle Differenzen konstatiert und dadurch ein Erfahrungs- und Wissensvorsprung der älteren Generationen legitimiert. Hier hingegen werden die intergenerationellen Differenzen als Ausgangspunkt für die

intentionale didaktische Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements genommen.

5.2.4.2 Zur didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse

Vor dem Hintergrund des Verständnisses von intergenerationalem Lernen steuert die Gruppe Oliv intergenerationale Lernarrangements intentional. Sie nimmt die Heterogenität der Gruppe und die wahrgenommenen Differenzen zum Ausgangspunkt ihrer didaktischen Gestaltung. Dies zeigt sich vor allem bei den im Diskursverlauf wiederkehrenden Themen „Differenzen im Umgang miteinander“ und „unterschiedliche Lerngewohnheiten“. Darauf wird zunächst eingegangen. Darüber hinaus reflektiert die Gruppe an mehreren Passagen ihr Rollenverständnis als Gestalter/-innen intergenerationaler Lernprozesse, worauf im Anschluss eingegangen wird.

Intentionale Gestaltung intergenerationaler Bildungsprozesse durch die Wahrnehmung und Anerkennung von Differenz

Zu Beginn der Gruppendiskussion konzentriert sich die Gruppe Oliv auf die Reflexion ihrer Wahrnehmung, wie die Generationen sich untereinander verhalten und wie sie miteinander umgehen. Dabei spielt die Unterscheidung zwischen intergenerationalen und intragenerationellen Umgangsformen eine zentrale Rolle. Anders als bei der Gruppe Fuchsia, die diese Unterscheidung auf einer kommunikativ-generalisierenden Ebene konstatiert und von externen Faktoren wie dem Bildungsmilieu oder dem Altersabstand abhängig macht, diskutiert die Gruppe Oliv diese Umgangsformen auf einer handlungsleitenden, durch Beispiele elaborierten Ebene.

Passage: „Umgang zwischen den Generationen“ (Z. 263–284)

Aw	Wir ham ähm bei den Seniorinnen und Senioren festgestellt die waren ganz scharf auf die Jungen (.) und die wollten den Kontakt mit den Jungen hams total belebend empfundene habens auch ausgedrückt und ähm waren unterenan oft wie Hund und Katz also des da hammer fast sowas wiera Wadel Beißen ghabt so gehst du weg des is mei Jugendlicher (.) ja so ähm oder (.) äh die Arbeitsform (.) der Älteren
Me	↳@(.)@┘
Aw	nicht bei allen aber wir ham des beobachtet das die ähm net so offen kommunizieren wenn ihnen was nicht passt sondern die ham andere <u>Strategien</u> entwickelt also einer kam mal zu mir und hat gsagt mit der will ich fei nicht in ne Gruppe und dann hab i gsagt dann geh hin und sag ihr (.) sag wo des Problem liegt und ähm rafts euch aus ehh ja, und die Jungen die ham halt einfach gsagt ey geh du weg du da halt un halt doch du dei Mund du redst eh bloß an Schmarrn also unterenan ähm und ähm die-die Alten ham da ganz anderes taktiert hatten
Aw	↳hm┘
Aw	da eher Schwierigkeiten es offen und anzusprechen und wie gsagt die Jugendlichen wurden von den Alten scho ganz schön hofiert
Bw	↳hmhm (3)

In diesem Transkriptausschnitt wird diskutiert, dass die Älteren „ganz scharf“ auf den Kontakt mit Jüngeren gewesen seien, den sie als belebend empfunden hätten. Unter-

einander hätten sich die Älteren hingegen wie „Hund und Katz“ benommen, da sie um die Jüngeren konkurrierten und sie „ganz schön hofiert“ hätten. Im Anschluss daran werden wahrgenommene Unterschiede in der Arbeitsform beschrieben. So würden einige der Älteren nicht offen kommunizieren und hätten „andere Strategien“ entwickelt. Ein Älterer hatte Schwierigkeiten mit einer Person und die Projektleitung daher um Unterstützung gebeten. Daraufhin wurde er angeregt, das Problem direkt mit der Person zu klären. Die Jugendlichen hätten solche persönlichen Schwierigkeiten stets offen geäußert.

In der Beschreibung der Konkurrenzsituation („geh du weg des is mei Jugendlicher“) zeigt sich – in der Argumentation der Gruppe Oliv – ein potenzieller Besitzanspruch der älteren Teilnehmenden den jüngeren gegenüber. In der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner/-innen ist das Interesse der Älteren am Kontakt mit den Jüngeren so groß, dass diese untereinander zum „Wadl beißen“ neigen und um die Gunst der Jugendlichen konkurrieren.⁵⁴

In diesem von der Gruppe Oliv wahrgenommenen Buhlen um die Gunst der Jüngeren zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den Gruppen Fuchsia und Türkis. Während in diesen Gruppen die Älteren potenziell als die »Geber« und die Jüngeren als »Abnehmer« von Wissen konstruiert wurden und damit das Anregungspotenzial für intergenerationelle Lernprozesse in der älteren Generation verortet wurde, variiert dies bei Gruppe Oliv. Je nach Perspektive werden die Älteren oder die Jüngeren als »Geber« bzw. »Abnehmer« konstruiert. Hier sind es die Jüngeren, die auf die Älteren belebend wirken und damit Anregungspotenziale für sie geben können.

Die von den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern unterschiedlich wahrgenommenen Kommunikations- und Umgangsformen beeinflussen aus Sicht der Gruppe Oliv den intergenerationellen Bildungsprozess. In der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner/-innen sind die Älteren aufgrund ihrer zugeschriebenen verdeckten Kommunikationsweisen bei der Klärung von Fragen und Gruppenproblemen stärker auf die Leitung angewiesen als die Jüngeren. Aufgrund der Unterschiedlichkeit im Umgang übernehmen die Erwachsenenbildner/-innen aktiv Verantwortung für die Gestaltung des intergenerationellen Lernprozesses und gehen davon aus, dass aufgrund der wahrgenommenen Alterität der Generationen intergenerationelles Lernen nicht selbstläufig in institutionalisierten Settings funktionieren kann, sondern einer Leitung bedarf, um die Generationen in ihrem Lernprozess zu begleiten. In der Beschreibung ihrer Reaktion auf die Anfrage des Teilnehmers wird deutlich, dass Aw als Leitung das Problem für den Teilnehmenden nicht klärt, sondern ihn vielmehr ermutigt, es selbst zu lösen. Die Gruppe orientiert sich daher an der Ermöglichung und Begleitung von Lernprozessen. Dies stellt einen deutlichen Unterschied zur Gruppe Fuchsia dar, die Leitung in intergenerationellen Lernprozessen als „Entgegenwirken“

54 Dies ist insofern überraschend, da das von Aw und Bw durchgeführte Projekt – wie auch in der teilnehmenden Beobachtung des Projekts deutlich wurde – nicht individualistisch angelegt war, das heißt, es ging nicht darum, einem Älteren einem Jugendlichen zuzuordnen, sondern es wurden zwei intergenerationell gemischte Teilgruppen gebildet, die gemeinsam miteinander arbeiteten.

gegenüber einer möglichen Bevormundung der Älteren beschreibt. Die Gruppe Fuchsia motivierte die Älteren und Jüngeren nicht zu klaren Kommunikationsstrukturen, sondern nahm die Probleme für die Teilnehmenden in die Hand. Die Gruppe Oliv orientiert sich hingegen daran, als Erwachsenenbilder/-innen die intergenerationelle Gruppe zu begleiten und in ihren Lernprozessen zu unterstützen.

In einer weiteren Passage diskutiert die Gruppe Oliv vor allem intragenerationelle Umgangsformen, die aus Sicht der Erwachsenenbildner/-innen eine aktive Verantwortungsnahme und eine intentionale Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements erfordern.

Passage: „Umgang zwischen den Generationen“ (Z. 292–312)

Aw	hmhm das wollt ich noch sagen mit dem Respekt also untereinander hatten die Jugendlichen wenig Respekt a die ham sich ja ganz schön ogepflaumt i mein die
Bw	└keinen @(.)@ nehe└
Aw	warn aus aner klass un da herrscht natürlich auch a anderer Umgangston (.) äh aber den Alten- Älteren gegenüber da waren die sehr respektvoll und manchmal sogar äh so zurückhaltend das sie si gar net draut ham irgend a Aufgabe zu
Bw	└hmhm└
Aw	übernehmen weils gmeint ham vielleicht können das die Alten ja viel besser und wir daten uns jetzt vordrängeln und des macht mer nit ähm da ham se si am Anfang eher zruckhalten das hat sich dann aber aufgelöst mit der Zeit ähm da
Bw	└hmhm└
Aw	sands dann auch ähm offensiver worn und ham dann auch gsagt ja des mach ich so bestärkt auch von den Alten ja das machst du doch toll und ähm schön dass du des übernimmst und so wie du wenn du so weiter machst ich würd dich sofort <u>anstellen</u> in meinem Betrieb und so weiter also ähm mit ganz viel Bestärkung von den Alten zu den Jungen hin

In dieser Passage wird der Respekt zwischen den Generationen thematisiert. Die Jugendlichen hätten wenig Respekt füreinander und sich „ganz schön ogepflaumt“. Den Älteren gegenüber seien sie dagegen sehr respektvoll und zurückhaltend gewesen. So hätten sie sich kaum getraut Aufgaben zu übernehmen, da sie glaubten, dass es die Älteren „viel besser können“. Daher hätten sie sich nicht „vordrängeln“ wollen. Zusammenfassend wird weiter beschrieben, dass diese Zurückhaltung sich mit der Zeit gelegt hätte und die Jugendlichen durch die Bestärkung der älteren Generation offensiver geworden wären.

Der intragenerationelle Umgang miteinander unterscheidet sich in der Wahrnehmung der Gruppe deutlich von intergenerationellen Umgangsformen. Nicht nur die Älteren sind untereinander aus der Sicht der Erwachsenenbildner/-innen wie „Hund und Katz“, auch die Jugendlichen hätten wenig Respekt füreinander gezeigt. In der Wahrnehmung der Gruppe Oliv sind die Jüngeren gegenüber den Älteren respektvoll und zurückhaltend. Dies geht aus der Perspektive der Erwachsenenbildner/-innen sogar so weit, dass sie den Jüngeren unterstellen, sich nicht zu trauen, Aufgaben zu übernehmen und den Älteren den Vorrang lassen, da diese es besser wissen könnten.

In der verwendeten Formulierung „vordrängeln“ wird deutlich, dass aus der Sicht der Erwachsenenbildner/-innen die Jüngeren eine Übernahme von Aufgaben als Regelverstoß auffassten. Diese Wahrnehmung der Gruppe Oliv korrespondiert mit einer Orientierung an gesellschaftlichen Konventionen im Umgang mit Intergenerationalität, die bei drei Gruppen von Teilnehmenden in unterschiedlichen Ausprägungen rekonstruiert werden konnte (vgl. Azur, Purpur, Beige). In diesen Gruppen wird beispielsweise deutlich, dass die Jüngeren große Schwierigkeiten haben, die Älteren zu duzen, da sie im Rahmen ihrer Erziehung gelernt haben, Ältere in der höflichen und distanzierten Anredeform zu adressieren. In der Gruppe Purpur wird die Schwierigkeit der Jüngeren, auf die Älteren zuzugehen, explizit diskutiert. Diese (Zurück-)haltung beeinflusst die intergenerationellen Lernsituationen und hier besonders die Einstiegssituationen.

Die Zurückhaltung der Jugendlichen wird in der Wahrnehmung von Aw und Bw mit der Zeit und durch die Bestärkung der älteren Generation aufgegeben. Die Älteren werden hier wieder als »Geber« konstruiert. Im Gegensatz zu den Gruppen Fuchsia und Türkis werden sie jedoch nicht grundsätzlich als »Geber« von Wissen konstruiert, sondern können die Jüngeren in der unsicheren Anfangssituation durch die Kommunikation ihrer Anerkennung gegenüber den Jugendlichen bestärken. Die Gruppe Oliv hat darüber hinaus die Erfahrung gemacht, dass die Annäherung der Generationen in Lernprozessen ausreichend Zeit bedarf, damit die bestehenden und tradierten Konventionen und Unsicherheiten bearbeitet werden können. Erst nach einer bestimmten Zeit wird es den Jugendlichen – aus der Perspektive der Erwachsenenbildner/-innen – möglich, offensiver zu werden. Diese Wahrnehmung korrespondiert wiederum mit Passagen einiger Teilnehmendengruppen (vgl. Azur, Purpur, Beige), in denen die anfängliche Zurückhaltung der Jüngeren gegenüber den Älteren explizit thematisiert und von den Jüngeren der Gruppe Azur als „Anfangshemmung“ beschrieben wird. Auch hier wird deutlich, dass die Zurückhaltung der Jugendlichen mit der Zeit schwindet und ein unbefangenes Miteinander-Lernen zwischen Alt und Jung möglich wird.

Die wahrgenommenen unterschiedlichen Umgangsformen der Generationen machen für die Gruppe Oliv deutlich, dass intergenerationelles Lernen nicht selbstläufig funktioniert, sondern dass zwischen den Generationen Umgangsbarrieren bestehen. So orientieren sich die Erwachsenenbildner/-innen an einer intentionalen didaktischen Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse, bei denen die intergenerationellen Differenzen zwischen den Teilnehmenden klar kommuniziert werden. Diese Orientierung kann anhand des weiteren Themas „unterschiedliche Lerngewohnheiten“ im Diskursverlauf rekonstruiert werden.

- Aw Und was ma noch fürn Unterschied festgestellt ham beim End- also um auf das Intergenerationelle zu kommen des war die die Arbeitsweise (.) oder auch die des Tempo des Arbeitens also wir ham dann oft ne Ansage gemacht die Jungen ham sofort losgelegt ham gwußt was die Ansage bedeutet und viele Ältere saßen da und ham überhaupt nix kapiert ja, weil entweder die Sprache nicht gestimmt hat also sprich die ham dann oft vielleicht die Worte gar net so verstanden die wir benutzt haben und ähm die Jugendlichen kennens halt aus der Schule so Auftrag zackzackzack und des mach mer etz und dann vielleicht auch oft des Tempo mer hams dann nit wiederholt nochmal in anderen Worten dann natürlich schon als mer gesehen ham die Jungen reagieren die Oalten kommen einfach net zu Potte
- Bw L-hmhm-J
- Aw dann hammers nochma übersetzt oder ham gfragt wo liegts Problem ja, also wo i
- Bw L-hm-J
- Aw gmerkt hab obwohl ich mich ja auch eher etz der älteren Generation in diesem in diesem ähm Gefüge jetzt zurechnen würde wo i gmerkt hab jetzt muss i an Gang zurückschalten und i muss mi einfach noch mehr auf die Ebene der der Älteren (.) einstellen (.) also da-da war ich dann oft einfach zu schnell

In diesem Transkriptausschnitt werden die festgestellten Unterschiede zwischen den Generationen hinsichtlich der Arbeitsweise und des Arbeitstempos beschrieben. Auf die im Projekt gestellten Arbeitsaufträge hätten die Jüngeren sofort reagieren können, während die Älteren sie nicht verstanden hätten. Der Grund für dieses Nicht-Verstehen wird in der ungeeigneten Sprache gesehen. Die Jungen würden solche Arbeitsaufträge hingegen aus der Schule kennen. Weiterhin wird beschrieben, dass, nachdem die Erwachsenenbildnerinnen merkten, dass die Jungen reagierten und die Älteren „nicht zu Potte“ kamen, sie ihre Aufträge mit anderen Worten übersetzten oder das Problem thematisierten. Abschließend wird beschrieben, dass Aw sich der älteren Generation zurechnen würde, aber in ihrem Projekt „einen Gang zurückschalten“ musste, da sie für die Älteren zu schnell gewesen sei.

In der Beschreibung der unterschiedlichen Reaktionen der Generationen zeigt sich ein hohes Reflexionsniveau der Gruppe, die nicht – wie beispielsweise die Gruppe Fuchsia – bei der Beobachtung von Kommunikationsproblemen stehen bleibt, sondern die Ursachen hierfür in den Blick nimmt. Die Gruppe Oliv nimmt verschiedene Lerngewohnheiten der Teilnehmenden wahr und reflektiert diese vor dem Erfahrungsraum der jeweiligen Generation. Im Unterschied zur Gruppe Khaki expliziert die Gruppe Oliv diesen Aspekt gegenüber ihren Teilnehmenden und initiiert so ein explizites Differenz erleben, während das Differenz erleben bei der Gruppe Khaki anhand der gemeinsamen Bearbeitung eines relevanten Themas implizit angeregt wird. An dieser Stelle zeigt sich erneut: Die Gruppe Oliv geht davon aus, dass aufgrund der differierenden Lerngewohnheiten intergenerationelle Lernprozesse einer klaren und transparenten Steuerung und Begleitung bedürfen. Diese klare Steuerung beinhaltet, das eigene Moderationshandeln und die eigene pädagogische Kommunikation auf einzelne Teilnehmende oder Gruppen bewusst einzustellen. Die Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich der Umgangsformen und Lerngewohnheiten ist für die

Gruppe Oliv auch hier wieder der zentrale Ausgangspunkt für eine intentionale Gestaltung und direkte Steuerung intergenerationaler Lernprozesse.⁵⁵

Dies wird an einer anderen Stelle anhand der Beschreibung eines anderen intergenerationalen Projektes deutlich.

Passage: „Unterschiedliche Lerngewohnheiten“ (Z. 351–388)

Dm	Das hatten wir vorhin auch schon mal dass sich die Jüngeren einfach drauf
Bw	└hmm┐
Dm	<u>einlassen</u> und loslegen und die Älteren immer ahh was soll des warum welches Ziel bis wann und so also die wollten da ganz genau ne Struktur vorgegeben haben und
Bw	└hmm┐
Aw	└des stimmt ja-ja┐ └hmm┐
Dm	die Jungen ham sich hingesetzt ja reden wir drüber machen wir präsentieren wir irgendwas suchen uns en Thema was weiß ich relativ entspannt da dran gegangen sind [...] aber die Methoden Arbeitsweisen waren schon kamen unterschiedlich an sag ich mal; ich habs vorhin auch schon mal gesagt der Eine der dann kam ich
Aw	└hmm┐
Dm	brauch en <u>Tisch</u> Stuhlkreis so en Quatsch Vorstellung so en Quatsch s langt doch wenn wir en Namensschild haben so zackzack ich bin Ingenieur ich bin Techniker so wird das schsch brauch so meine Struktur und nich dieses Larifari ähm die
Bw	└°hmm°┐
Dm	ham auch nicht so begriffen zum Teil dass (.) diese ganzen Prozesse ja; in diesem zu diesem Lernprozess dazugehören und dass es kein Pillepalle is ringsum sondern dass es dass wir uns da schon @was dabei denken@ wenn wir so was
Me	└@(.)@┐
Dm	machen und dass hab ich am Anfang ziemlich oft sagen müssen ich bitte euch lasst euch drauf ein vertraut mir ich hab mir was dabei gedacht und danach (.) sind halt so zwei drei dann (.) die haben sich dann auch drauf eingelassen und ham dann die Füße stillgehalten und ham dann vielleicht hoffe ich @begriffen@ dass es auch tatsächlich (.) Sinn hat dass wir uns da was dabei gedacht haben

In dieser Passage wird ein unterschiedlicher und generationenspezifischer Umgang mit Methoden elaboriert. So wären die didaktischen Arbeitsanweisungen unterschiedlich bei den Generationen angekommen. Die Jüngeren hätten sich auf die Methoden entspannt einlassen können, während die Älteren klare Zielvorgaben und Strukturen einforderten. Zum Beispiel kritisierte hier ein Älterer das Arrangement eines Stuhlkreises und stellte die Bedeutung einer intensiven Vorstellung in Frage, da er als „In-

55 In der eigenen Positionierung Aws als zu der älteren Generation zugehörig kommt das eigene Alter der Erwachsenenbildner/-innen in den Blick. Eine solche Positionierung findet sich in Form einer Problematisierung auch in der Gruppe Khaki, während dies weder für die Gruppe Türkis noch für die Gruppe Fuchsia eine Rolle spielt. Die eigene Positionierung Aws führt zu einer Differenzierung der Gruppe der Älteren. Sie rechnet sich zwar tendenziell den Älteren zu, ist aber eine schnelle (junge) Ältere. In der Positionierung und der Reflexion zeigt sich eine differenzierte und heterogenitätssensible Wahrnehmung der Vielfalt innerhalb der Teilnehmenden. Die durch die Positionierung Aws differenzierte Wahrnehmung der älteren Generation führt zu einer didaktischen Reflexion des eigenen Rollenhandelns und der Vorstellung, dass manche Ältere langsamer sind und daher einer anderen Zuwendung als die Jüngeren bedürfen; sie müssen sensibler auf die Arbeitsaufträge vorbereitet werden.

genieur und Techniker“ klare Strukturen und kein „Larifari“ benötige. Daraufhin wird weiter beschrieben, dass die Älteren Schwierigkeiten hätten zu verstehen, dass die Methodik zum Lernprozess dazugehöre und intentional begründet sei. So mussten die Teilnehmenden zu Beginn des Projektes immer wieder aufgefordert werden, sich auf die Methoden einzulassen. Daraufhin hätten sie die „Füße stillgehalten“.

Im beschriebenen Beispiel der Gegenüberstellung der methodischen Arrangements von Tisch und Stuhlkreis sowie von Namensschild und Vorstellungsrunde wird eine Differenz der Lerngewohnheiten bzw. Lernkulturen deutlich. Eine Orientierung an einem aktiven didaktischen Umgang mit differierenden Lerngewohnheiten zeigt sich an der intergenerationellen Differenzierung der didaktischen Umgangsformen. Auf Ältere muss – aus Sicht der Gruppe Oliv – intensiver eingegangen werden, da diese – im Gegensatz zu den Jugendlichen – von der Sinnhaftigkeit der ungewohnten Methoden überzeugt werden müssen. Die Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Oliv leisten in diesem Sinne Überzeugungsarbeit für ihre eigene didaktische und pädagogische Professionalität. Im Beispiel fruchtet die Überzeugung insoweit, dass die älteren Teilnehmenden aus der Perspektive der Erwachsenenbildner/-innen „die Füße stillhalten“. In Gegenüberstellung der Intentionalität der Gestaltung („was dabei gedacht haben“) und einer von den Teilnehmenden möglicherweise unterstellten Sinnlosigkeit der didaktischen Gestaltung („Larifari“; „Pillepalle“) dokumentiert sich das professionelle Selbstverständnis der Erwachsenenbildner/-innen der Gruppe Oliv. Sie verfügen über eine professionelle pädagogische Haltung, die die intentionale Planung und Gestaltung von Lernprozessen beinhaltet und gegenüber skeptischen Teilnehmenden expliziert wird. Die Gruppe orientiert sich daher daran, dass professionelles Handeln in intergenerationellen Kontexten durch die Explikation der Intentionalität, durch die Transparenz gegenüber den Teilnehmenden und durch die Begleitung der intergenerationellen Gruppe ermöglicht wird.

Die unterschiedlichen Lerngewohnheiten zwischen den Generationen werden noch an einer weiteren Stelle im Diskursverlauf von der Gruppe Oliv beschrieben.

Passage: „Unterschiedliche Lerngewohnheiten“ (Z. 414–427)

Aw	└fair trade fair trade und dann kam er dreimal und sagt du etz
Bw	└@(.)@└
Aw	nochamal was is des also fair des versteh i aber was ist das andere trade trade wie spricht man des tra-(.) jaa es ist wirklich (.) da war es so spürbar der hot einfach noch nie a English gelernt ja woher soll ers wissen (.) wie man des ausspricht. und
Cw	└bei uns ja└
Aw	was trade hoast und des sind so Selbstverständlichkeiten die eben mit bestimmten Generationen nicht mehr weg zu denken sind (.) was heit scho die Kinder im Kindergarten lerna (.) aber halt die Generation absolut nicht gelernt hat und da is es dann ganz deutlich worden
Bw	└hmm└

In diesem Ausschnitt wird beschrieben, dass ein Älterer in einem Projekt das Wort „fair trade“ nicht verstanden habe und nachfrage, was es bedeute und wie man es aussprache. Dadurch sei spürbar geworden, dass Ältere nie Englisch gelernt hätten, während dies für Kinder heute eine Selbstverständlichkeit darstelle.

In der Nachahmung eines Teilnehmers wird ein empathisches Verständnis für dessen Probleme deutlich. Es wird deutlich, dass sich die Gruppe daran orientiert, dass eine intentionale Gestaltung intergenerationeller Veranstaltungen die Fähigkeit beinhaltet, sich aktiv in die Probleme und Prozesse der Teilnehmenden einfühlen zu können, um auf diese adäquat reagieren zu können. Die Gruppe reflektiert, dass die Generationen aufgrund ihrer schulischen Sozialisation über unterschiedliche Selbstverständlichkeiten in Bezug auf Lernprozesse verfügen und orientiert sich hier wieder an einer grundsätzlichen Alterität und Differenz der Generationen. Im Gegensatz zur Gruppe Fuchsia, die diese Differenzen wahrnimmt und nicht im Hinblick auf das eigene didaktische Handeln reflektiert, nimmt die Gruppe Oliv die im Bildungsprozess auftretenden Kommunikationsprobleme als Ausgangspunkt für Reflexionen hinsichtlich der möglichen Ursachen einerseits sowie des eigenen didaktischen Handelns andererseits. Aufgrund dieser Reflexionen ist die Gruppe Oliv in der Lage, dies auch gegenüber den Teilnehmenden zu explizieren. Diese Explikation stellt den zentralen Unterschied zur Gruppe Khaki dar. So reflektiert die Gruppe Khaki die Differenzen zwischen den Generationen und geht davon aus, dass diese im gemeinsamen Arbeiten an einem Thema den Lernprozess implizit bereichern. Die Gruppe Oliv expliziert hingegen die Alterität der einzelnen Teilnehmenden und gibt ihnen die Möglichkeit, Differenzenerfahrungen mit der Alterität des Anderen zu machen.

Darüber hinaus wird in dieser Passage deutlich, dass die Älteren von der Gruppe Oliv als schwieriger bzw. betreuungsintensiver wahrgenommen werden. In den Gruppen Türkis und Fuchsia hingegen werden die Älteren vornehmlich als »Geber« von Wissen konzipiert. Aus dieser Perspektive wird ihr eigenes Lernverhalten nicht reflektiert. Im Gegensatz dazu nimmt die Gruppe Oliv die Älteren ebenso wie die Jüngeren als Lernende wahr. Vor diesem Hintergrund werden die Generationengruppen im Diskursverlauf je nach Thema und Situation als »Geber« konstruiert. So geben die Jugendlichen den Älteren belebende Anregungspotenziale zur eigenen Reflexion, während die Älteren den Jüngeren Bestärkung und Anerkennung in unsicheren Anfangssituationen geben. Aus einer methodischen Perspektive erscheint der Gruppe Oliv der Umgang mit den Älteren problematischer, da sie mehr Schwierigkeiten haben, sich in den von der Gruppe Oliv bereitgestellten Arrangements zu bewegen als die Jüngeren. In der Gruppe Khaki werden Kinder in intergenerationellen Lernprozessen mit einer besonderen Aufmerksamkeit bedacht. Da deren Aufmerksamkeitsspanne im Vergleich zu Erwachsenen und Älteren geringer sei, werden für die Kinder spielerische Ausweichmöglichkeiten geschaffen.

Bis zu diesem Punkt wurde deutlich, dass sich die Gruppe Oliv an der Anerkennung von Heterogenität, Differenz und Alterität orientiert. Sie geht davon aus, dass intergenerationelles Lernen das Miteinander-Lernen verschieden geprägter Generationen

bedeutet. Aufgrund der Heterogenität der Gruppe und der Differenzen zwischen den Generationen funktioniert intergenerationelles Lernen jedoch nicht selbstläufig, sondern muss durch die Erwachsenenbildner/-innen intentional gestaltet und expliziert werden. Der Ausgangspunkt für die intentionale Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements ist damit die Anerkennung von Heterogenität, Differenz und Alterität. Dies wird auch in der Reflexion der eigenen Rolle in intergenerationalen Lernprozessen deutlich.

Die Rolle der Erwachsenenbildner/-innen in intentionalen intergenerationalen Lernarrangements

Die Orientierung der Gruppe Oliv an einer intentionalen und aktiven Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse lässt auch daran rekonstruieren, wie sie im Diskursverlauf ihre eigene Rolle anhand des Themas „Rollenreflexion“ elaboriert.

Passage: „Rollenreflexion“ (Z. 850–878)

Dm	Vielleicht ist es dann auch eine Erfahrung die man dann anschließend kann dass die Gruppen zwar auch selbst organisiert arbeiten können aber es muss jemanden geben (.) <u>Hauptamtlich</u> meines Erachtens oder eine Institution die	
Cw	└ja (.) ja└	
Dm	Zentralstelle is. wo die Leute anrufen haste mal die Mail von dem kann ich mal die	
Cw	└ja└	└ja└
Aw	└hm└	
Bw	└hm└	
Dw	Telefonnummer sagen wie mach ich en des ich hab die und die Idee ich hab kein () können wir nicht da mal hinfahren irgendwie muss es eine Per-eine Person	
Aw	└ja└	
Bw	└hm└	
Dm	geben die da Kontinuität reinbringt weil gerade bei den jungen Leuten gibt es so	
Aw	└hmhm└	
Cw	└°ganz genau°└	
Dm	viele Wechsel un-un-und Schulkrum un sonstige Sachen die-die-die Älteren die	
Aw	└hmm└	
Cw	└hmhm ja└	
Bw	└hm└	
Dm	sich für sowas interessieren und engagieren die sind noch in tausend anderen Sachen engagiert und da muss es irgendjemand geben der so dieses (.) nich nur	
Aw	└hmhm└	
Dm	die Moderation macht sondern auch die Fäden zusammenhält	
Aw	└ders ach zsam hält└	

Die Gruppe Oliv beschreibt in dieser Passage, dass die intergenerationalen Gruppen zwar selbstorganisiert arbeiten könnten, dass es aber jemanden – einen Hauptamtli-

chen oder eine Institution – als Zentralstelle brauche, bei der Teilnehmende anrufen, Adressen austauschen oder Anregungen bekommen können. Es müsse daher eine Person geben, die „Kontinuität reinbringt“, weil es bei den Jüngeren viele Wechsel gäbe und die Älteren in „tausend anderen Sachen engagiert“ seien. Daher müsse es jemanden geben, der nicht nur moderiert, sondern auch „die Fäden zusammenhält“.

Aufgrund der Erfahrung, dass selbstorganisierte intergenerationelle Gruppenprozesse nicht selbstläufig funktionieren, orientieren sich die Erwachsenenbildner/-innen daran, dass die Herstellung von Kontinuität im Bildungsprozess zu ihrer Rolle gehört. In der Beschreibung der zugehörigen Aufgaben wird deutlich, dass es sich hier zunächst um organisatorische und formale Aspekte handelt, die aber gerade bei intergenerationellen Bildungsangeboten von besonderer Bedeutung sind. In der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner/-innen zeigt sich die Heterogenität der Teilnehmenden nicht nur durch ihr Alter oder ihre unterschiedlichen Lerngewohnheiten, sondern auch in den damit verbundenen Interessen und Engagementformen. Aufgrund der Wahrnehmung dieser heterogenen Strukturen sieht sich die Gruppe als inhaltlicher Begleiter und gleichzeitig als formaler Organisator des Bildungsprozesses. Die Gruppe orientiert sich daran, dass sie als Erwachsenenbildner/-innen aktiv Lernprozesse ermöglichen. Die Ermöglichung erfolgt auf den beiden skizzierten Ebenen. Sie ermöglichen den Bildungsprozess zum einen durch die Herstellung eines formalen Rahmens bzw. Raums, über den sich die Teilnehmenden auch in selbstorganisierten Phasen verständigen können, und zum anderen ermöglichen sie Lernprozesse, da sie innerhalb dieses Rahmens die Teilnehmenden durch eine sensible Moderation aktiv begleiten und unterstützen. Anders als die Gruppe Fuchsia, die ihre Rolle als „normale Kursleitung“ bezeichnet, sieht die Gruppe Oliv im Bezug auf die Gestaltung intergenerationeller Bildungsprozesse die Herausforderung darin, die Vielfalt der Teilnehmenden zu managen, die durch das Alter, die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Erfahrungsräumen und unterschiedliche Interessen- und Engagementformen zustande kommen.

Diese Orientierung an der Rolle von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern als Manager/-innen von Heterogenität und Kontinuität in intergenerationellen Bildungskontexten wird im Diskursverlauf weiter ausgearbeitet und auf einer handlungspraktischen Ebene reflektiert.

Passage: „Rollenreflexion“ (Z. 1008–1032)

Aw	Hm ja also ich denk auch des is des was bei uns auch am Anfang dann a bissl gfeht hat wo man dann wirklich nachge-ääh- gezockt ham und gsagt ham jetzt
Bw	└hmhm┐
Aw	müss mer einfach mehr Vorgaben machen wir übernehmen jetzt die Leitung und wir sorgen dafür dass es a Protokoll gibt ähm damit die ganze Geschichte a Struktur bekommt weil des war in der kurzen Zeit für die
Bw	└hm┐ └ne Überforderung
Aw	└ja

Bw	für die ne totale Überforderung weil
Dm	↳man muss denen manchmal sanft in den Hintern treten sozusagen
Aw	↳na wir hams dann einfach <u>übernommen</u> wir hams angesprochen mir ham gsagt es funktioniert nich und ähm wir glauben wir ham da die falsche Methode gewählt für euch also das ihr euch jetzt selbstorganisiert überlassen und die waren dann auch sehr entlastet und konnten sich wirklich dann auch auf die Inhalte konzentrieren

In dieser Passage wird die Bedeutung von klaren Vorgaben in intergenerationellen Lernprozessen betont. So wird davon erzählt, dass zu Beginn eines Projektes Vorgaben „a bisschen gefehlt“ hätten. Als Reaktion darauf wurden mehr Vorgaben gemacht, damit „die ganze Geschichte a Struktur“ bekomme, da die Teilnehmenden sonst überfordert gewesen wären. Daher hätten die Erwachsenenbildner/-innen die Strukturierung übernommen und dies gegenüber den Teilnehmenden offen kommuniziert. Dies wäre von den Teilnehmenden als Entlastung wahrgenommen worden, da sie sich von da an auf den Inhalt konzentrieren konnten.

Vor dem Hintergrund der nicht selbstläufig funktionierenden Gruppenorganisation orientiert sich die Gruppe Oliv an einer professionellen Begleitung und Steuerung intergenerationeller Lernangebote. Diese Orientierung wird anhand eines Beispiels elaboriert, in dem die Teilnehmenden – in der Wahrnehmung der Gruppe Oliv – ohne klare Strukturen, die in diesem Beispiel mit Vorgaben und Protokollen assoziiert werden, überfordert sind. Dies stellt einen Unterschied zu den anderen Gruppen dar. So beschreibt die Gruppe Khaki, dass sie mit vielen Vorgaben das intergenerationelle Projekt geplant hatten und dann merkten, dass sie von zu vielen Vorgaben im Hinblick auf die Entwicklungsoffenheit von Lernprozessen ablassen mussten. Die Gruppe Fuchsia nimmt hingegen die Schwierigkeiten der Strukturunklarheit auch wahr und attribuiert dies auf die nicht optimale Passung zwischen den Teilnehmenden. In der Gruppe Oliv wird im Gegensatz dazu das eigene Moderationshandeln als Ursache für die Schwierigkeiten analysiert und reflektiert. Die Gruppe Oliv sieht sich in der Verantwortung für die intergenerationellen Lernprozesse der Teilnehmenden und setzt diese Verantwortung durch eine aktive begleitende Steuerung des Lernprozesses um.

Auch im zweiten Teil des Transkriptausschnittes zeigt sich, dass die Erwachsenenbildner/-innen aktiv in Gruppenprozesse eingreifen, wenn diese als schwierig oder problematisch wahrgenommen werden. Nach einer Reflexion der Schwierigkeiten greifen sie insofern in den Bildungsprozess ein, als dass sie zunächst das Problem klar formulieren und ihre Intentionalität explizieren. Zu dieser Explikation gehört auch der offene Umgang mit eigenen Fehlern, die transparent an die Teilnehmenden kommuniziert werden. Es zeigt sich, dass sich die Erwachsenenbildner/-innen als Begleiter von Lernprozessen verstehen, die ihre aktive Steuerung flexibel je nach Gruppensituation reflektieren und gegebenenfalls verändern und klar an die Teilnehmenden kommunizieren. In der Wahrnehmung der Gruppe Oliv entlastet diese Art von kommunikativer Transparenz die Teilnehmenden in ihrem Bildungsprozess.

In dieser Explizierung der Intentionalität dokumentiert sich das professionelle Selbstverständnis der Gruppe Oliv. Sie ist sich ihrer Rolle und ihrer Funktion in intergenerationellen Lernprozessen bewusst und versteht sich als Expertin für das Arrangement von Bildungs- und Gruppenprozessen.

Explizit von der Diskussionsleitung auf das Rollenverständnis in intergenerationellen Lernprozessen angesprochen, elaboriert die Gruppe Oliv den Aspekt einer besonderen Sensibilität für die didaktische Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse.

Passage: „Rollenreflexion“ (Z. 1123–1179)

Y	Ja Sie haben ja eben schon mal so bisschen erzählt was auch so ihre <u>Rolle</u> war so Beispiel Erinnerungsmails schicken oder so-so als jemand der den Faden die Fäden in der Hand hält ähm was mich interessieren würde is was für Erfahrungen haben Sie denn gemacht in der Rolle als Vermittler oder Vermittlerin zwischen den Generationen (.) haben sie sich in so ner Rolle gesehen da zu vermitteln un wenn ja was-was gabs da für Erfahrungen was haben Sie da für Erfahrungen gemacht (6)
Dm	Wir hatten ja vorhin auch schon mal länge (.) dr drüber gesprochen das mer verschieden sensibel mit den verschiedenen Gruppen umgehen (.) muss. war so ne Erfahrung also bei mir zumindest das wenn man jetzt <u>nur</u> ne junge oder nur
Aw	└hmhm┐
Bw	└hmhm┐
Dm	ne alte kann man ja sagen hey Leute jetzt hui ja, und wenn du da jetzt halt so ne gemischte Gruppe hast das war manchmal so en bisschen so en Eiertanz da zu
Aw	└hmhm┐
Dm	gucken wie weit wie lange lass ich die Leute reden bei ner Diskussion und auch so [...] also das war jetzt kein riesen <u>Problem</u> aber es-is es hat ne besondere Sensibilität des Moderators erfordert sag ich mal da es nich allen recht zu
Bw	└hmhm┐
Dm	machen aber doch irgendwie ein Gleichgewicht irgendwie auszupegeln sag ich mal
Bw	└da
	ham wir auch drüber diskutiert ähm wie äh wie viel das mit intergenerationeller Gruppe zu tun hat oder wie viel es einfach mit individueller Persönlichkeit zu tun hat ähm und ich-ich glaub aber dass es zudem also in jeder Gruppe immer Persönlichkeiten gibt die bisschen schwieriger sind und um die man sich besonders bemühen muss damit sie in der Gruppe damit sie integriert sind bzw. des halt die Gruppe läuft ähm und das dann halt die Schwierigkeit dann noch zusätzlich is des was du sagst das man halt einfach wirklich sensibler schauen muss weil es eben so <u>zwei</u> äh <u>Pole</u> gibt und die sich dann ähm damit sichs nicht polarisiert zwischen-zwischen Jung und Alt sondern das man des dann wirklich auch benennt ähm aber mit ner sensiblen (.) mit ner sensiblen Art

In diesem Ausschnitt diskutiert die Gruppe – angestoßen durch die Diskussionsleitung – die Vermittlungsrolle zwischen den Generationen. Es wird betont, dass es wichtig sei, „verschieden sensibel mit verschiedenen Gruppen umzugehen“. Die Arbeit mit einer intergenerationell gemischten Gruppe wird als neue Erfahrung beschrieben, mit der ein „Eiertanz“ einhergehe. So müssten beispielsweise die Redebeiträge in der Diskussion abgewogen werden. Daher sei eine besondere „Sensibilität des Moderators“ gefordert, um ein Gleichgewicht zwischen den Generationen herzustellen.

len. Daraufhin wird weiter diskutiert, inwiefern die wahrgenommenen Unterschiede von der intergenerationellen Gruppe oder den individuellen Persönlichkeiten abhängen. So wird beschrieben, dass es in jeder Gruppe schwierige Persönlichkeiten gebe, um deren Integration in die Gruppe man sich bemühen müsse. Die Schwierigkeit bestehe bei intergenerationellem Lernen zusätzlich darin, dass man „sensibler schauen“ müsse, dass es sich „nicht polarisiert zwischen Alt und Jung“.

Im ersten Teil der Passage wird durch Dms Aussage die geteilte Orientierung an Differenz und Alterität von Gruppen und Personen aktualisiert. Ähnlich wie die Mitglieder der Gruppe Khaki sieht Dm seine Rolle zwischen beiden Generationengruppen kontextualisiert. In der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner/-innen erfordern intergenerationelle Bildungsprozesse eine besondere Sensibilität, da die Heterogenität altershomogener Veranstaltungen durch die kollektiv wahrgenommenen Differenzen der Generationengruppen erhöht wird. Ähnlich wie die Gruppe Khaki die Leitung intergenerationeller Bildungsprozesse als Gratwanderung beschreibt, bezeichnet Dm diese als „Eiertanz“. In der Verwendung der Metapher drückt sich die potenzielle Schwierigkeit der Leitung bei intergenerationellen Lernprozessen aus. Dies stellt einen erheblichen Unterschied zur Gruppe Fuchsia dar, in der die Leitung intergenerationeller Bildungsveranstaltungen als ganz normale Kursleitung beschrieben wurde.

Wie in der Gruppe Khaki zeigt sich auch in der Orientierung der Gruppe Oliv, dass es zur einer aktiven Rolle der Erwachsenenbildner/-innen in intergenerationellen Kontexten gehört, sensibel zwischen den Generationen zu agieren. In der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner/-innen bedeutet der Umgang mit Heterogenität nicht, im Sinne einer Homogenisierung es allen Teilnehmenden gleichermaßen recht zu machen, sondern sensibel und flexibel auf die Lern- und Gruppenprozesse der Teilnehmenden zu reagieren. Die Gruppe reflektiert damit die Grenzen ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten in intergenerationellen Bildungsprozessen. Im Unterschied zur Gruppe Khaki geht diese davon aus, dass die Heterogenität der Gruppe sowie die Differenzen zwischen den Generationen die gemeinsame Arbeit an einem relevanten Thema bereichern können. Dies wird den Teilnehmenden jedoch nicht explizit kommuniziert, sondern bleibt implizit.

In der Darstellung der Vermeidung der Polarisierung zwischen den Generationen wird erneut die ganzheitliche Wahrnehmung der Gruppe Oliv deutlich. Während in jeder Gruppe schwierige Persönlichkeiten vorzufinden seien, sei es bei intergenerationellen Bildungsprozessen wichtig, zusätzlich die Differenzen zwischen den Generationen im Blick zu haben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Erwachsenenbildner/-innen sich ihrer Rolle in intergenerationellen Bildungsveranstaltungen sehr bewusst sind. Sie stehen als Moderatoren und Organisatoren zwischen den Generationen und gestalten aufgrund der Differenzen zwischen den Generationen und der Heterogenität der Gruppe ihre Bildungsarrangements intentional. Diese intentional-didaktische Gestaltung wird den Teilnehmenden gegenüber transparent kommuniziert, bei Widerständen verteidigt und bei Schwierigkeiten neu überdacht und weiterentwickelt.

5.2.4.3 Zusammenfassung

Die Gruppe Oliv orientiert sich bei ihrer Vorstellung von intergenerationellen Lernprozessen an einem gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff. Die unterschiedlichen Prägungen, Perspektiven und Erwartungshaltungen konstituieren aus ihrer Sicht intergenerationelles Lernen. Daher spielt auch in ihren Ausführungen ein genealogisches Rollenbild keine Rolle. Die Gruppe orientiert sich vielmehr gleichzeitig an der Heterogenität der Gesamtgruppe, an den Differenzen zwischen den Generationen sowie an der Identität und Alterität der einzelnen Teilnehmenden. Durch die wahrgenommenen Differenzen geht die Gruppe Oliv davon aus, dass intergenerationelles Lernen nicht selbstläufig funktioniert, sondern professioneller Unterstützung und Anleitung bedarf.

Aufgrund dieser Orientierung an heterogenen intergenerationellen Lernprozessen vertritt die Gruppe Oliv die Überzeugung, dass intergenerationelle Lernarrangements intentional gestaltet werden müssen. Diese Gestaltung basiert bei der Gruppe Oliv auf einer Explizierung der Intergenerationalität sowie der Intentionalität des didaktischen Arrangements. Das heißt, die Gruppe Oliv expliziert die wahrgenommenen Differenzen gegenüber den Teilnehmenden und ermöglicht ihnen so ein reflektiertes Differenzenerleben.

In der Explizierung der Intentionalität zeigt sich das professionelle Selbstverständnis der Gruppe Oliv. Die Erwachsenenbildner/-innen verstehen sich als Experten für Bildungs- und Gruppenprozesse und treten so auch gegenüber ihren Teilnehmenden auf. Dies wird daran deutlich, dass sie ihre intentionalen methodischen Arrangements gegenüber skeptischen Teilnehmenden verteidigen und so ihre Professionalität gegenüber den Teilnehmenden explizieren. Die Gruppe versteht die Gestaltung intergenerationeller Arrangements als Chance, ihr eigenes didaktisches Repertoire weiterzuentwickeln. Darüber hinaus zeigt sich die Professionalität der Gruppe Oliv in einem elaborierten Reflexionsniveau, das sowohl die Reflexion der Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmenden beinhaltet sowie die Reflexion der eigenen didaktischen Handlungen im intergenerationellen Lernprozess.

5.3 Typenbildung

Die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Hinblick auf intergenerationelle Lernprozesse zielte ab auf den Umgang von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern mit der Herausforderung, intergenerationelle Bildungsangebote in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu implementieren. Um eine Generalisierung der Ergebnisse über die vorgestellten Fälle hinaus zu entwickeln, werden diese im Folgenden durch eine sinn genetische Typenbildung verdichtet. Die empirischen Ergebnisse werden zu drei Idealtypen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern komprimiert, die intergenerationelles Lernen unterschiedlich definieren und voneinander verschiedene didaktische Lernarrangements entwickeln.

Mit einer sinngenetischen Typenbildung können die zentralen Orientierungsmuster im empirischen Material komparativ herausgearbeitet, abstrahiert und spezifiziert werden. Der erste Schritt der Typenbildung ist bereits in der reflektierenden Interpretation angelegt, in der die Generierung der zentralen Orientierungsrahmen erfolgt. Diese werden durch fall*externe* Vergleiche abstrahiert und beschreiben damit als abstrakte Orientierungsrahmen das Allgemeine der rekonstruierten Orientierungen (vgl. zur Typenbildung Bohnsack 2007; Nentwig-Gesemann 2007; siehe auch Kap. 4.5.3).

Im empirischen Material dieser Studie kann im Hinblick auf den Orientierungsrahmen bezüglich der Vorstellung von intergenerationellen Lernprozessen unterschieden werden zwischen Gruppen, die sich an einem genealogischen Generationenbegriff orientieren und davon ausgehen, dass Ältere Wissen an Jüngere weitergeben, sowie Gruppen, die sich im Sinne eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs an einer für den gemeinsamen Lernprozess bereichernden Perspektivenvielfalt der Generationen orientieren.

Im Hinblick auf den Orientierungsrahmen bezüglich der didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse kann weiterhin im empirischen Material differenziert werden zwischen Gruppen, die sich an der Bereitstellung eines extensionalen Lernraums orientieren, in dem implizit die Jüngeren von den Älteren lernen können, und Gruppen, die sich daran orientieren, intentionale Lernarrangements für unterschiedliche Generationen zu entwickeln, in denen entweder die Perspektivenvielfalt anhand eines generativen Themas bearbeitet oder den Teilnehmenden gegenüber expliziert wird.

Die kollektiven Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen lassen sich zudem entlang der Vorstellungen von intergenerationellem Lernen auf der einen und der didaktischen Gestaltung auf der anderen Seite einordnen. So konnten aus dem empirischen Material heraus drei Typen rekonstruiert werden.

- Es gibt im empirischen Material Gruppen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die sich am Senioritätsprinzip orientieren und daher extensionale Lernarrangements bereitstellen, in denen Jüngere von Älteren lernen können (vgl. die Gruppe *Türkis*). Diese Gruppen sind in der Regel nicht im Hinblick auf intergenerationelle Lernangebote geschult und können in dieser Hinsicht als nicht professionalisiert beschrieben werden.
- Weiterhin lassen sich im Hinblick auf intergenerationelles Lernen professionalisierte Gruppen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern finden, die die Perspektivenvielfalt unterschiedlicher Generationen wertschätzen. Sie orientieren sich an verbindenden generativen Themen, anhand derer verschiedene Generationen miteinander lernen können (vgl. die Gruppe *Khaki*).
- Schließlich sind im empirischen Material professionalisierte Gruppen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern vorhanden, die sich an der Differenz und Heterogenität der Generationen orientieren und diese als Ausgangspunkt für ein didaktisch inszeniertes Fremderleben nutzen (vgl. die Gruppe *Oliv*).

In den empirisch beschriebenen Typen kann jeweils *ein* Fall zur Darstellung ausgewählt werden. In die Abstraktion dieser empirisch begründeten Typen fließen weitere Gruppen des Samples ein, deren Orientierungen nicht ausführlich beschrieben wurden. Im Folgenden werden damit drei Idealtypen von Erwachsenenbilder/-innen generiert, die mit der Herausforderung, intergenerationelle Lernprozesse zu gestalten, unterschiedlich umgehen. Diese Idealtypen gehen über den Einzelfall hinaus und konnten über die komparative Analyse verschiedener Fälle abstrahiert werden. Daher können Elemente von jedem Idealtypus in mehreren Gruppen des Samples gefunden werden. Mit diesem letzten Schritt der sinn genetischen Typenbildung wird die empirische Interpretation zu einem theoretischen Ergebnis verdichtet.

In der folgenden Darstellung der Idealtypen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern wird zunächst deren Vorstellung von intergenerationellen Lernprozessen skizziert. Im Anschluss daran wird jeweils in den Blick genommen, wie die Idealtypen Differenz und Heterogenität in Bildungssituationen wahrnehmen und mit diesen umgehen. Anschließend wird das professionelle Selbstbild des jeweiligen Idealtypus beschrieben, bevor zum Schluss jeweils die didaktische Gestaltung intergenerationeller Lernprozesse zusammengefasst wird.

Typ 1: „Die genealogisch-extensionalen Gestalter“

Erwachsenenbildner/-innen des Typus der genealogisch-extensionalen Gestalter gehen in ihrer *Vorstellung von intergenerationellen Lernprozessen* von einer Seniorität der älteren Teilnehmenden aus. Sie orientieren sich im Sinne eines altersbezogenen pädagogischen Generationenbegriffs daran, dass Jüngere von Älteren lernen können. Weiterhin ist die Vorstellung intergenerationeller Lernprozesse deutlich von einem genealogischen Generationenbegriff geprägt, nach dem Enkelkinder von ihren Großeltern lernen können. Erwachsenenbildner/-innen dieses Typus orientieren sich damit gleichermaßen an einem genealogischen und altersbezogenen pädagogischen Generationenbegriff, bei denen gerichtete Lernprozesse im Mittelpunkt stehen.

Vor diesem Hintergrund sind die wahrgenommenen *Differenzen* zwischen den Generationen und die Heterogenität der Gruppe insofern von Bedeutung, da die genealogisch-extensionalen Gestalter sich daran orientieren, dass aufgrund der Alters- und Erfahrungsdifferenzen zwischen den Generationen Ältere Wissen an Jüngere weitergeben können.

Das professionelle Selbstverständnis dieses Typus ist von einer Irritation der eigenen Rolle durch die Auseinandersetzung mit familiären Konzepten intergenerationellen Lernens geprägt, bei denen Großeltern Enkeln etwas beibringen. Die genealogisch-extensionalen Gestalter gehen davon aus, dass intergenerationelles Lernen zwischen Kindern und Älteren vor allem dann besonders gut funktioniert, wenn es gerade nicht didaktisiert, sondern über informelle Erzähl- und Austauschprozesse organisiert wird. Aus dieser Perspektive erscheint ihnen die in ihrem Milieu der Erwachsenenbildung gewohnte Didaktik nicht passend für das Konzept intergenerationellen Lernens.

Aus dieser Perspektive heraus wird auch die didaktische Gestaltung intergenerationaler Prozesse eher indirekt und offen ausgeführt. Das heißt, diese Erwachsenenbildner/-innen organisieren implizit einen extensionalen Rahmen für Austauschprozesse zwischen den Generationen, der mikrodidaktisch wenig ausdifferenziert ist. Die Bildungseinrichtung übernimmt in diesem Kontext die Funktion eines »Familieneratzes«; es werden Austauschräume geschaffen, in der die Generationen – ähnlich wie in der Familie – voneinander lernen können.

Typ 2: „Die thematisch-intentionalen Gestalter“

Erwachsenenbildner/-innen des Typus der thematisch-intentionalen Gestalter gehen in ihrer *Vorstellung von intergenerationellen Lernprozessen* davon aus, dass verschiedene Generationen aus der Perspektive eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs an einem für sie relevanten generativen Thema miteinander lernen und ihre unterschiedlichen Perspektiven in den Lernprozess einbringen können.

Die thematisch-intentionalen Gestalter schätzen die Heterogenität der intergenerationellen Gruppe, da davon ausgegangen wird, dass sich diese Heterogenität durch die Bearbeitung eines generativen Themas entfalten kann. Das heißt, die Arbeit an einem generativen Thema wird durch die Multiperspektivität der Generationen bereichert. Die *Differenzen* zwischen den Generationen werden auch im Hinblick auf unterschiedliche Aufmerksamkeitsspannen wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund gehen die thematisch-intentionalen Gestalter davon aus, dass verschiedene Generationen in thematisch strukturierten intergenerationellen Erfahrungsräumen differenzierte Lernangebote erhalten müssen.

Das *professionelle Selbstverständnis* der thematisch-intentionalen Gestalter wird durch intergenerationelles Lernen herausgefordert. Ihr Selbstverständnis basiert auf der mikro- und makrodidaktischen Planung und wird durch ihre Annahme herausgefordert, dass in intergenerationellen Austauschprozessen zentrale und für den Lernprozess der Teilnehmenden wichtige Eigendynamiken entstehen können. Um dieser Eigendynamik gerecht zu werden, orientieren sie sich an einer Entwicklungsoffenheit von Lernprozessen. Dieser Typus lernt von der Gruppe und entwickelt sein didaktisches Konzept weiter, indem er auf im Vorfeld nicht planbare Bedürfnisse der Teilnehmenden reagiert.

Die thematisch-intentionalen Gestalter steuern und gestalten intergenerationelle Lernprozesse, indem sie einen thematischen intergenerationellen Erfahrungsraum bereitstellen, der im lokalen oder regionalen Sozialraum verankert ist. In diesen generationsoffenen Erfahrungsräumen kommen verschiedene Generationen zusammen, um sich gemeinsam mit einem generativen Thema zu befassen. Die Erwachsenenbildner/-innen organisieren zum einen diesen Erfahrungsraum, zum anderen begleiten sie die Teilnehmenden bei ihren Lernprozessen, indem sie den Teilnehmenden nach ihrer je unterschiedlichen Kapazität differenzierte didaktische Angebote machen, sich mit dem jeweiligen Thema auseinanderzusetzen.

Typ 3: „Die explizierend-intentionalen Gestalter“

Die *Vorstellung von intergenerationellen Lernprozessen* der explizierend-intentionalen Gestalter orientiert sich im Sinne eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs an der Alterität und Identität von Personen und der Heterogenität von Gruppen. Er geht davon aus, dass Lernprozesse zwischen verschiedenen Generationen besonders fruchtbar sind, wenn die unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Perspektiven gezielt und explizit eingebracht werden können. Ein genealogisches Rollenmodell spielt für diesen Typus keine Rolle.

Aus dieser Perspektive nehmen die explizierend-intentionalen Gestalter die Differenzen zwischen den Generationen sowie die Heterogenität der Gruppe als expliziten Lehr- bzw. Lernanlass wahr. Sie bilden den Ausgangspunkt für die didaktische Inszenierung einer Konfrontation mit fremden Generationen, durch die die Alterität der einzelnen Teilnehmenden sowie die Heterogenität der Gruppe expliziert werden. Die Wahrnehmung von Differenz und Heterogenität ist für die Erwachsenenbildner/-innen damit die Voraussetzung für das eigene explizite didaktische Handeln, durch das ein Miteinander-Lernen ermöglicht werden kann. Die Erwachsenenbildner/-innen antizipieren und reflektieren im Vorfeld der Bildungsveranstaltung intergenerationelle Differenzen und beobachten diese im Verlauf einer Bildungsveranstaltung intensiv, nehmen intergenerationell differierende Lerngewohnheiten wahr und reagieren flexibel auf diese Beobachtung in der didaktischen Steuerung ihrer Bildungsprozesse.

Das *professionelle Selbstverständnis* der explizierend-intentionalen Gestalter wird durch die Auseinandersetzung mit intergenerationellem Lernen stabilisiert. Sie orientieren sich daran, als Erwachsenenbildner/-innen Bildungsprozesse mikrodidaktisch anzuregen und zu begleiten. Dabei kommunizieren sie die pädagogischen Intentionen der verschiedenen Angebote transparent gegenüber den Teilnehmenden und überzeugen sie bei auftretenden Schwierigkeiten und Widerständen, auf die pädagogische Professionalität der Erwachsenenbildner/-innen zu vertrauen. Sie machen damit ihre Professionalität gegenüber den Teilnehmenden sichtbar. Das Konzept intergenerationellen Lernens bietet diesem Typus die Möglichkeit, seine eigene didaktische Handlungspraxis durch die Inszenierung des Differenzerlebens der Teilnehmenden weiterzuentwickeln.

Auch dieser Typus stellt mit seiner didaktischen Steuerung zunächst einen institutionellen Rahmen bereit. Dieser Rahmen ist thematisch strukturiert und die Generationen lernen gemeinsam an einem Thema. Die Erwachsenenbildner/-innen strukturieren den Lernprozess der Teilnehmenden – Jugendliche auf der einen und Ältere auf der anderen Seite – besonders auf der mikrodidaktischen Ebene. Durch verschiedene Aufgabenstellungen, Reflexionsübungen, Rollenspiele etc. werden die Generationen immer wieder angeregt, den jeweiligen Lerngegenstand aus ihrer jeweiligen Generationenperspektive zu betrachten. Die intentionale Gestaltung basiert darauf, durch die didaktischen Inszenierungen des Fremderlebens der Teilnehmenden, einen Perspektivenwechsel zwischen den Generationen und einen mehrperspektivischen intergenerationellen Lernprozess in der Gruppe anzuregen.

6 Diskussion der Ergebnisse

Intergenerationelles Lernen und Lehren in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu realisieren, stellt Erwachsenenbildner/-innen vor die didaktische Herausforderung, ursprünglich implizite Lernprozesse zwischen den Generationen im Familienverband zu explizieren (vgl. Kap. 2).

Mit der empirischen Untersuchung (vgl. Kap. 5) konnte im letzten Kapitel herausgearbeitet werden, wie Erwachsenenbildner/-innen mit dem Konzept des intergenerationellen Lernens umgehen und wie sie es in ihrer Bildungspraxis entwickelt haben.

In der Darstellung der Ergebnisse zeigten sich bezüglich der beiden Orientierungsrahmen – hinsichtlich der Vorstellungen vom intergenerationellen Lernen sowie der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten intergenerationellen Lernens – kontrastierende Orientierungen. Die Vorstellungen vom intergenerationellen Lernen variierten in den Gruppen zwischen Orientierungen an einem genealogischen, einem altersbezogenen bzw. altersunabhängigen pädagogischen und einem gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff. Im Hinblick auf die didaktische Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements oszillieren die Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen zwischen einer implizit extensionalen und einer explizit intentionalen Steuerung.

Um zu beschreiben, wie die Erwachsenenbildner/-innen mit der Herausforderung intergenerationellen Lernens umgehen, wurden die Ergebnisse in einer sinn genetischen Typenbildung abstrahiert und verdichtet. Dabei wurden drei Idealtypen von Erwachsenenbildner/-innen im Umgang mit der Herausforderung des intergenerationellen Lernens generiert, die intergenerationelles Lernen auf unterschiedliche Art und Weise konzipieren und gestalten. Diese werden im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst.

Genealogisch-extensionale Gestalter

Genealogisch-extensionale Gestalter orientieren sich in ihrer Vorstellung intergenerationellen Lernens an einem Senioritätsprinzip der älteren Generationen sowie an einem genealogischen Generationenbegriff. Aufgrund dieser Orientierungen stellen genealogisch-extensionale Gestalter einen institutionellen extensionalen Rahmen für intergenerationelle Austauschprozesse bereit, der mikrodidaktisch we-

nig ausdifferenziert ist. Innerhalb dieses organisierten Rahmens können die Generationen, ähnlich wie in der Familie, miteinander interagieren und lernen. Dieser Typus orientiert sich an seinen biografisch und familiär geprägten Erfahrungen mit dem Lernen der Generationen sowie daran, dass die Differenzen zwischen den Generationen ein solches Lernen unterstützen und die Jüngeren in organisierten Austauschräumen von den Älteren lernen können.

Thematisch-intentionale Gestalter

Thematisch-intentionale Gestalter orientieren sich in ihrer Vorstellung vom intergenerationellen Lernen an der Anerkennung von intergenerationellen Differenzen und der Heterogenität der Gruppe. Thematisch-intentionale Gestalter entwickeln didaktisch strukturierte, aber dennoch entwicklungs offene intergenerationelle Erfahrungsräume zu einem generativen Thema, das für alle Generationen relevant ist. Die Erfahrungsräume und generativen Themen sind zudem eng mit dem Sozialraum der eigenen Bildungseinrichtung verknüpft. Intergenerationelle Angebote sind generationenoffen, das heißt, thematisch-intentionale Gestalter konzentrieren sich – im Unterschied zu den anderen beiden Typen – nicht am Zusammenbringen von „Alt und Jung“, sondern sind für alle Altersgruppen offen. Erwachsenenbildner/-innen dieses Typus steuern die Lernprozesse innerhalb des konstruierten Erfahrungsraumes didaktisch explizit und bieten den Teilnehmenden – ihrer jeweiligen Aufnahmekapazität entsprechend – differenzierte Lernangebote.

Explizierend-intentionale Gestalter

Explizierend-intentionale Gestalter orientieren sich in ihrer Vorstellung intergenerationaler Lernprozesse an einem gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff. Zudem orientieren sie sich an der Anerkennung von Alterität und Identität der einzelnen Teilnehmenden sowie an der darauf aufbauenden Differenz zwischen den Generationengruppen. Dieser Typus nimmt die gleichzeitige Anerkennung von Alterität und Heterogenität zum Anlass für eine explizite intentionale Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse. Erwachsenenbildner/-innen dieses Typus konfrontieren ihre jugendlichen und älteren Teilnehmenden durch ihre mikrodidaktische Steuerung mit der Andersheit der anderen Generationen und ermöglichen so ein intensives Fremderleben, das zu mehrperspektivischen Lernprozessen zwischen den Teilnehmenden führen kann. Dieser Typus entwickelt vor allem Angebote für Jugendliche und Seniorinnen und Senioren.

Mit der sinngenetischen Typenbildung konnte rekonstruiert werden, dass *Professionalität* bei der Gestaltung intergenerationaler Lernangebote und der Herausforderung der Explizierung des Impliziten einen entscheidenden Unterschied macht. So konnte gezeigt werden, dass nicht professionalisierte Erwachsenenbildner/-innen sich durch ihre persönliche, biografische Erfahrung an einem Senioritätsprinzip sowie an einem genealogischen Generationenbegriff orientieren und Lernveranstaltungen nach die-

sem Muster konzipieren. Professionalisierte Erwachsenenbildner/-innen sind im hier untersuchten Sample in der Lage, diese gesellschaftlich stabilen Orientierungen zu reflektieren und außerfamiliäre intergenerationelle Lernkonzepte zu entwickeln.

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse der Studie diskutiert und mit theoretischen Perspektiven angereichert, um sie so anschlussfähig an weitere Theorie- und Forschungsarbeiten zum intergenerationellen Lernen und Lehren zu machen. In einem ersten Schritt wird intergenerationelles *Lernen* in den Blick genommen. Anhand des empirischen Datenmaterials, der Beobachtungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern sowie der Aussagen der Teilnehmenden in den Fragebögen und Gruppendiskussionen konnte festgestellt werden, dass die verschiedenen Generationen unterschiedlich auf Konzepte intergenerationellen Lernens zu reagieren scheinen. Diese unterschiedlichen Reaktionen werden unter Rückgriff auf die in Kapitel 2 bzw. 3 ausgeführten theoretischen Überlegungen zu Generationenbegriffen und konjunktiven Erfahrungsräumen diskutiert. In einem zweiten Schritt wird die Perspektive des intergenerationellen *Lehrens* in den Mittelpunkt gerückt. In Bezugnahme auf die Idealtypen von Erwachsenenbildner/-innen werden drei intergenerationelle Lehrarrangements dargestellt und im Kontext des Umgangs mit (Alters-)Heterogenität diskutiert. Abschließend wird danach gefragt, wie intergenerationelles Lehren und Lernen professionalisiert werden kann. Dazu wird zuerst herausgearbeitet, warum eine Professionalisierung des pädagogischen Personals in dynamischen und pluralen Gesellschaften notwendig erscheint. Anschließend wird reflektiert, welche Aspekte eine Fortbildung zum intergenerationellen Lehren und Lernen beinhalten könnte, bevor abschließend Hypothesen zu einer Professionalisierung von Erwachsenenbildner/-innen im Bereich intergenerationellen Lernens formuliert werden.

6.1 Intergenerationelles Lernen

In der empirischen Rekonstruktion der Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern hat sich gezeigt, dass intergenerationelles Lernen unterschiedlich wahrgenommen und gestaltet wird. Diese Orientierungen basieren mitunter auf den gemachten Beobachtungen, dass die verschiedenen Generationen und Altersgruppen in unterschiedlicher Art und Weise auf das Konzept intergenerationellen Lernens reagieren. Aufgrund der Gruppendiskussionen und Fragebogenerhebungen der Teilnehmenden sowie durch die teilnehmende Beobachtung zahlreicher intergenerationeller Projekte werden die Beobachtungen der Erwachsenenbildner/-innen gestützt.

Die Erwachsenenbildner/-innen und Teilnehmenden beschreiben gleichermaßen, dass intergenerationelles Lernen von *Kindern* sehr positiv wahrgenommen werden würde. Die Erwachsenenbildner/-innen beschreiben, dass Kinder in intergenerationellen Veranstaltungen auf die Älteren ohne Hemmungen automatisch zugehen und sich im Kontakt mit ihnen wohlfühlen. In den Gruppendiskussionen mit Teilneh-

menden reden auch die Älteren davon, dass die Kinder sich ihnen sehr unbefangen nähern und sich schnell ein intensiver Kontakt einstellt.

Die *Jugendlichen* hingegen reagieren – nach der Erzählung der Erwachsenenbildner/-innen und Teilnehmenden – zunächst unsicher auf das Konzept intergenerationellen Lernens. Die Beobachtungen der Erwachsenenbildner/-innen zeigen, dass die Jugendlichen sich gerade zu Beginn der Veranstaltung sehr zurückhaltend gegenüber den Älteren verhalten und sich kaum trauen würden, Aufgaben zu übernehmen. Auch in den Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden wird dies von den Älteren und Jüngeren gleichermaßen thematisiert. Hier wird eine „Anfangshemmung“ aufseiten der Jugendlichen beschrieben, die sich während des Projektverlaufs jedoch auflösen konnte.

Die Reaktion der *Senioren* auf intergenerationelle Lernarrangements wird von den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern sowie den Teilnehmenden als sehr positiv beschrieben. In den Erzählungen der Erwachsenenbildner/-innen und der Teilnehmenden zeigt sich, dass die Senioren den Kontakt zu den Jüngeren suchen und zum Teil sogar um sie konkurrieren (vgl. Gruppe Oliv). In den Beschreibungen der Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Älteren den Kontakt mit Jugendlichen und Kindern als vitalisierend empfinden.

Diese Beobachtungen und Beschreibungen der Erwachsenenbildner/-innen und Teilnehmenden sind für die Gestaltung intergenerationellen Lernens insofern bedeutsam, als dass sie den Blick auf die Zielgruppe intergenerationellen Lernens lenken können. Im Folgenden werden daher die hier knapp skizzierten unterschiedlichen Reaktionen im Umgang mit Intergenerationalität vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 vorgestellten Generationenbegriffe sowie aus der theoretischen Perspektive der konjunkti-ven Erfahrungsräume (Kap. 3) diskutiert.

6.1.1 Intergenerationalität aus der Perspektive von Kindern

Warum stehen Kinder dem Konzept intergenerationellen Lernens unbefangen und aufgeschlossen gegenüber? Dass Kinder – in der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner/-innen und Teilnehmenden – so positiv auf intergenerationelle Lernarrangements reagieren, kann aus der Perspektive unterschiedlicher Generationenbegriffe interpretiert werden. So kann angenommen werden, dass für Kinder in erster Linie ein genealogischer Generationenbegriff greift, der eng mit ihrer Identitätskonstruktion in der Lebenswelt der Familie verknüpft ist. Für Kinder ist die Identitätsentwicklung im familiären Raum von zentraler Bedeutung. Vor dem Hintergrund einer „Postmodernen Familienkindheit“ (vgl. Wilk 2000) geht Mansel davon aus, dass Kinder als eigenständige Personen wahrgenommen werden⁵⁶ und heute große Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung des Familienlebens haben (vgl. Mansel 2000). Die Lebenswelt von jüngeren Kindern ist daher zunächst familiär geprägt, nach innen gerichtet und weitet sich mit dem Übergang zur Jugend aus. „Für Kinder strukturiert die Zent-

56 Zur historischen Entwicklung des Konstrukts der Kindheit vgl. Honig 1999; Neumann 1993.

rierung auf familial bestimmte Innenräume den Erfahrungsraum und die soziale Wahrnehmung nach 'innen' und 'außen', 'vertraut' und 'fremd', 'geborgen' und 'bedrohlich'“ (Harney et al. 1997). Die Prägung auf primäre Lebenswelten betont auch Oskar Negt, wenn er diese Lebensverhältnisse als „kleine Gemeinwesen“ (Negt 1997, S. 81) beschreibt, in denen die Beziehung zu den anderen Generationen eine wichtige Rolle spielt. Die zentrale Rolle der intergenerationellen Beziehungen wird auch von Honig betont. „Es sind die Generationenbeziehungen, in denen die soziale Lage, die Lebens- und Äußerungsformen, die Entwicklungsprozesse von Kindern sich konkretisieren und an Bedeutung gewinnen“ (Honig 1996, S. 209). Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Beziehung zu anderen Generationen für die Entwicklung von Kindern wichtig ist und dass dieses Generationenkonzept vor allem mit familiären Rollen wie den Rollen der Kinder, Eltern und Großeltern verknüpft ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Interpretation der Bedeutung von Intergenerationalität aus der Perspektive der Kinder ist die gemeinsame Lebenszeit von Großeltern und Enkelkindern, die durch Veränderungen der Lebenserwartungen im 21. Jahrhundert deutlich länger geworden ist (vgl. Höpflinger et al. 2006). „Zweifelsfrei hat sich die Familie im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung deutlich verändert. Die erste und wichtigste Voraussetzung dafür ist die markante Verlängerung der Lebenserwartung. Sie hat zur Folge, dass erstmals in der Geschichte die Dreigenerationenfamilie zur Normalität, ja selbst die Viergenerationenfamilie nicht zur Ausnahme wird“ (Liebau 1996, S. 14). So spielen heute die Erfahrungen mit älteren Generationen in (multilokalen) Mehrgenerationenfamilien für Kinder eine prägende Rolle (vgl. Lüscher/Liegle 2003). Daher erscheint es nur konsequent, dass diese Muster auch in intergenerationellen Veranstaltungen angesprochen werden (vgl. auch die Studie von Eisentraut 2007, 2008; Gorelik et al. 2000; Couper et al. 1991). Die Älteren werden als wohlwollende Großeltern-Figuren wahrgenommen, die damit implizierte Rollenbeziehung ermöglicht einen unkomplizierten Umgang von Kindern mit Älteren.⁵⁷ Dies zeigt sich auch daran, dass die Kinder die Älteren in einigen Veranstaltungen direkt als Opa oder Oma ansprechen. Im Hinblick auf einen altersbezogenen pädagogischen Generationenbegriff sind Kinder es gewohnt, dass Ältere ihnen gegenüber als Vermittler von Wissen auftreten. Ihre Erfahrungen in Familie und Schule sind davon beeinflusst, dass sie von den Älteren lernen.

57 Höpflinger et al. weisen diesbezüglich darauf hin, dass das gesellschaftliche Bild der Großeltern-Enkelbeziehung sehr idealisiert ist (vgl. Höpflinger et al. 2006). Diese Idealisierung entstand vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung der genealogischen Beziehungen: „Im 18. und frühen 19. Jahrhundert wurde das Idealbild des Großvaters als Lehrmeister seiner Enkelkinder propagiert. Später wurde dieses Idealbild durch das Bild des Märchen erzählenden Grossvaters [sic] verdrängt“ (Höpflinger et al. 2006, S. 19). Beide Idealisierungen von Großväterfiguren, die »Lehrmeister« und die »Erzählhopas«, spielen auch in der empirischen Untersuchung eine Rolle. Die Erwachsenenbildner/-innen orientieren sich hier daran, dass Großeltern keinen expliziten Erziehungsauftrag hätten bzw. diesen durch intergenerationelle spielerische Aktivitäten abgeben könnten. Daher könnten Kinder besonders gut von sozialen und biologischen Großeltern lernen. Dieser Aspekt wird auch aus der Theorieperspektive betont. „Die Altersrolle 'Grossvater' [sic] bzw. 'Grossmutter' [sic] erlaubt mehr 'späte Freiheiten' im Umgang mit der jüngsten Generation, als dies in früheren Familienphasen der Fall ist. Großeltern dürfen sich zusammen mit Enkelkindern durchaus 'kindisch' verhalten, und da die Generationendifferenzen zwischen Grosseltern [sic] und Enkelkindern von vorneherein ausgeprägt sind, können sich Großeltern weit aus mehr als Eltern auf das Niveau der jüngsten Generation bewegen“ (Höpflinger et al. 2006, S. 21).

Im Hinblick auf das Konzept konjunktiver Erfahrungsräume kann ähnlich argumentiert werden. So sind aufgrund der kindlichen familiär geprägten Identität die konjunkativen Erfahrungsräume der Kinder in ihrem sozialen Nahraum angesiedelt. Das heißt, die potenziellen Erfahrungsräume beziehen sich hauptsächlich auf die Bereiche Familie und Schule.

Wenn Kinder an intergenerationellen Lernprozessen beteiligt werden sollen, kann diese genealogische und pädagogische Generationenprägung berücksichtigt werden. Da Kinder offensichtlich positiv auf die Älteren reagieren, weil sie sich gerne von Älteren Dinge erzählen oder beibringen lassen, können Programme intergenerationellen Lernens darauf aufbauen und sich daran orientieren, einen erfahrungsraumbezogenen Lernprozess zu initiieren, bei dem Ältere Kindern bspw. Naturphänomene erklären können oder bei denen Ältere Kindern bestimmte Fertigkeiten zeigen.

6.1.2 Intergenerationalität aus der Perspektive von Jugendlichen

Die Interpretation der Reaktion Jugendlicher auf intergenerationelle Lernarrangements stellt sich komplexer dar, da bei ihnen alle drei Generationenbegriffe zum Tragen kommen und sich teilweise überlagern. Jugendliche befinden sich aus entwicklungspsychologischer Perspektive in einer Phase, in der die Herausbildung und Entwicklung der eigenen Identität im Mittelpunkt stehen (vgl. Erikson 1995; Zimbardo 1996, S. 461).

Die Phase der Identitätsbildung ist zudem unmittelbar mit der Entwicklung verschiedener Generationszugehörigkeiten verknüpft. Dementsprechend tritt die Prägung Jugendlicher auf einen genealogischen Generationenbegriff in den Hintergrund; Jugendliche grenzen sich von dem Erfahrungsraum der Familie zunehmend ab. Sie entwickeln ein erstes Bewusstsein für die eigene Generation bzw. es entwickelt sich die Suche nach neuen identitätsstiftenden und generationenspezifischen Erfahrungsräumen. Im Hinblick auf den altersbezogenen pädagogischen Generationenbegriff sind Jugendliche – ebenso wie Kinder – gewohnt, dass sie Wissen von Älteren in Schule und Familie vermittelt bekommen. Allerdings wird diese Gewohnheit durch intergenerationelle Veranstaltungen irritiert, in denen Jugendliche eben nicht nur von den Älteren, sondern auch zusammen mit ihnen lernen sollen. Diese Irritation zeigt sich gerade zu Beginn intergenerationeller Veranstaltungen.

Aus der Perspektive des Konzepts konjunktiver Erfahrungsräume zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Jugendphase ist hier gekennzeichnet durch die Suche nach spezifischen Erfahrungsräumen, die sich außerhalb der gewohnten Familienstrukturen befinden, und in die Integration in diese. Eine Ausdifferenzierung von konjunkativen Erfahrungsräumen stellt einen entscheidenden Aspekt der Jugendphase dar.

Jugendliche befinden sich in einer unsicheren Phase der Identitätsentwicklung und sind gerade erst dabei, eigene gesellschaftlich-historische Erfahrungsräume zu suchen. Der Kontakt mit einer anderen Generation kann daher zunächst irritieren und

verwirren. Im empirischen Material wird deutlich, dass die Jugendlichen zu Beginn sehr zurückhaltend sind und sie irritiert auf die Vorstellung reagieren, dass Ältere auch etwas von ihnen lernen könnten. Es zeigt sich im Material aber auch, dass diese anfänglichen Unsicherheiten mit der Zeit überwunden werden können. Jugendliche beschreiben in den Fragebögen dann die Auseinandersetzung mit den Älteren als anregend und bereichernd, da sie die Älteren anders als in der gewohnten Vermittlerrolle erleben können. In diesem Fall wird ein altersbezogener pädagogischer Generationenbegriff durch einen altersunabhängigen ergänzt.

Vor diesem Hintergrund erscheint intergenerationelles Lernen für Jugendliche vor allem von Bedeutung zu sein, da die eigene (generationenspezifische) Identitätsentwicklung durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden angeregt wird.⁵⁸ Nach anfänglicher Verunsicherung kann das Fremde bzw. die Fremdheit der anderen Generation als Lernanlass fungieren (vgl. Schäffter 1997). So kann – nach einer von Schäffter entwickelten Typologie des Fremderlebens (vgl. Schäffter 1991) – Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen beschrieben werden. Aus Sicht der Jugendlichen ermöglicht dieser Modus des Fremderlebens die reflexive Bestimmung der eigenen Perspektive durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen. Durch diese Auseinandersetzung wird das Eigene erst sichtbar. Das Andere bzw. die Fremdheit der anderen Generation wirkt damit auf die Bestimmung der eigenen Identitätsbildung ein. Aus dieser Perspektive kann das Fremdheitserleben in intergenerationellen Bildungskontexten dahingehend beschrieben werden, dass die Auseinandersetzung mit einer fremden Generation zu einer Reflexion und Bestimmung des Eigenen führen kann. So wird eine bewusste Reflexion der eigenen Generationenzugehörigkeit ermöglicht, die gerade für die Gruppe der Jugendlichen von besonderer Bedeutung ist.

Da in pluralisierten Gesellschaftsformen das Eigene und das Fremde nicht immer trennscharf bestimmt werden können, bezieht sich ein weiterer Modus – *Fremdheit als Ergänzung* – auf den prozesshaften Wandel einer eigenen Entwicklungslogik. Das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem „beruht daher auf der Bedeutung, die der Fremdkontakt für den jeweiligen internen Entwicklungsstand erhält“ (Schäffter 1991, S. 26). Fremdheit bzw. die Erfahrung mit Fremdheit hat damit die Funktion, Anreize zur Weiterentwicklung des eigenen Systems zu geben. Die Auseinandersetzung mit einer fremden Generation kann aus dieser Perspektive über die Reflexion und Bestimmung des Eigenen hinaus zu einer Weiterentwicklung der eigenen Identität führen.⁵⁹

58 Vgl. zu Fremderleben in der interkulturellen Pädagogik: Holzbrecher 2004, 1997; Nohl 2006, S. 230 ff.; in Diversitykonzepten: Prengel 2006; in der Erwachsenenbildung: Schäffter 1997, 1991, 1986; Derichs-Kunstmann/Schiersmann/Tippelt 1992.

59 Ein weiterer Modus des Fremderlebens beschreibt Fremdheit als Gegenbild, in der Fremdheit und Eigenheit grundsätzlich nicht vereinbar sind, sondern sich unvereinbar gegenüberstehen. Dieser Modus impliziert im Hinblick auf Generationen einen grundsätzlichen Generationenkonflikt, der zwar in der populistisch geführten Debatte um den Kampf der Generationen (vgl. Gronemeyer 1991, Schirrmacher 2004) zum Tragen kommt, im empirischen Material aber keine Rolle spielt.

Wenn in einer intergenerationellen Veranstaltung Jugendliche und Ältere zusammengeführt werden, kann die Identitätsentwicklung der Jugendlichen berücksichtigt werden. Da das Fremdheitserleben der Jugendlichen in diesen Veranstaltungen – wie oben beschrieben – als Lernanlass und zur Entwicklung der eigenen (Generationen-)Identität fungieren kann, bedeutet dies, dass die Ermöglichung von Fremderleben didaktisch inszeniert werden sollte, beispielsweise durch Einheiten, in denen Ältere und Jüngere in Kleingruppen gemeinsam den Generationszusammenhang reflektieren. Die Konfrontation mit dem Fremden fungiert dann als didaktisches Mittel, um den Jugendlichen die Chance zu geben, am Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem ihre (generationenspezifische) Identität weiter entwickeln zu können.

6.1.3 Intergenerationalität aus der Perspektive von Älteren

Senioren und Seniorinnen zeigen ein ungemein hohes Interesse an intergenerationellen Veranstaltungen. Dies wird zum einen in der empirischen Studie anhand der Beobachtungen der Erwachsenenbildner/-innen deutlich sowie durch die Beschreibungen der Teilnehmenden selbst. Auch in der teilnehmenden Beobachtung intergenerationeller Projekte konnte festgestellt werden, dass Ältere den Kontakt zu Jüngeren gezielt suchen. Zum anderen zeigt sich das hohe Interesse auch an der großen Nachfrage aufseiten der Älteren nach intergenerationellen Projekten (vgl. Eisentraut 2007). Darüber hinaus wird in der Studie »Edage«, die sich mit den Weiterbildungsinteressen Älterer auseinandersetzt, deutlich, dass Ältere sich von Erwachsenen- und Weiterbildung den Kontakt mit der jüngeren Generation erhoffen (Tippelt et al. 2009; Schmidt/Tippelt 2009). So scheinen Ältere intergenerationellen Kontakten tendenziell positiv gegenüberzustehen.

Dies kann zunächst vor dem Kontext eines pädagogischen Generationenbegriffs interpretiert werden. Aus dieser Perspektive sehen sich einige Ältere in intergenerationellen Veranstaltungen – zumindest zu Beginn – als Vermittler von Wissen und Lebenserfahrung, die sie an die Jüngeren weitergeben können. In diesem Sinne steht der pädagogische Generationenbegriff für die Älteren stark mit dem entwicklungspsychologischen Konstrukt der Entwicklungsphase „Generativität“ in Verbindung (vgl. Lüscher 2005, S. 202; Erikson 1995, S. 117).⁶⁰

Diese Prägung auf einen altersbezogenen pädagogischen Begriff wird durch die Interaktion mit Kindern mit einem genealogischen Generationenbegriff verknüpft. Die Älteren nehmen dann gegenüber den Kindern die Rolle der »erzählenden und erklärenden Opas und Omas« ein (vgl. zur Idealisierung dieses Großelternbildes Höpflinger et al. 2006). Die Prägung auf einen altersbezogenen pädagogischen Generationenbegriff wird hingegen in der Interaktion mit Jugendlichen insofern irritiert, als dass Äl-

60 Dies wird auch in den Gruppendiskussionen mit den intergenerationellen Lebensgemeinschaften deutlich. Beide Gruppen, die Mehrgenerationenfamilie sowie das intergenerationelle Wohnprojekt, beschreiben die Älteren – aufgrund der größeren Lebenserfahrung – als eine Art Vorbild, von dem die Jüngeren im alltäglichen Miteinander lernen können (Indigo; Aquamarin).

tere ihre Rolle als Wissensvermittler infrage stellen, da sie feststellen, dass sie auch von und mit den Jüngeren lernen können. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die Vorstellung über einen pädagogischen und auf Alter bezogenen Generationenbegriff verändert. Die Erwartung, dass Jüngere von Älteren lernen, entwickelt sich im intergenerationellen Lernprozess zwischen Jugendlichen und Älteren hin zu einem altersunabhängigen Generationenbegriff. Die Möglichkeit, von und mit Jüngeren zu lernen, wird von Älteren als anregend wahrgenommen.⁶¹ Der historisch-gesellschaftliche Generationenbegriff ist für die Älteren darüber hinaus wichtig, da sie – wie in der teilnehmenden Beobachtung sowie in den Gruppendiskussionen deutlich wurde – diesbezüglich stabile Orientierungen haben und klar bestimmen können, welche historischen Hintergründe für ihre Generation bedeutsam sind.

Zudem bewegen sich Ältere bezüglich des Konzepts konjunktiver Erfahrungsräume in über die Lebenszeit stabilisierten und ausdifferenzierten Erfahrungsräumen. Gerade die Auseinandersetzung mit der fremden Lebenswelt – und damit den konjunkativen Erfahrungsräumen der Jugendlichen – ist für Ältere von besonderer Bedeutung. Sie beschreiben, dass ihnen der Kontakt und der Einblick in die für sie fremden Erfahrungsräume der Jugendlichen als Vitalisierung des eigenen Lebens erscheint. In der teilnehmenden Beobachtung und den Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden zeigt sich darüber hinaus, dass in der Interaktion zwischen Jugendlichen und Senioren »metakonjunktive Erfahrungsräume« diskutiert werden. Das heißt, gemeinsam geteilte, aber historisch unterschiedlich ausgeprägte Erfahrungsräume – wie zum Beispiel die Schule – werden zwischen den Generationen diskutiert. Bei solchen Diskussionen werden die unterschiedlichen Inhalte der temporal bedingten Erfahrungsräume reflektiert. So diskutieren die Generationen in diesem Rahmen ihre unterschiedlichen Lernkulturen, die auch von den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern als zentrale Differenz zwischen den Generationen wahrgenommen werden.

So kann weiter interpretiert werden, dass intergenerationelles Lernen für Ältere – ebenso wie für Jugendliche – mit dem Erleben von Fremdheit in Zusammenhang steht. Im Unterschied zu Jugendlichen geht es Senioren allerdings weniger um die eigene Identitätsentwicklung, sondern vielmehr um die Reflexion stabiler Orientierungen durch die Begegnung mit fremden Erfahrungsräumen und Lebenswelten. Durch den Kontakt mit Jugendlichen nehmen Ältere *Fremdheit als Ergänzung* wahr. Das heißt, sie nehmen die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen gezielt zu einer Reflexion der eigenen Orientierungen, um diese weiterentwickeln bzw. neu bestimmen zu können. Dieser Aspekt wird im empirischen Material in den Fragebogenuntersuchungen mehrfach geäußert, so wird beispielsweise von einem Älteren angegeben, dass man durch intergenerationelles Lernen zur Neuorientierung „gezwungen“ werde.

61 Diesen Aspekt äußern beispielsweise die Teilnehmenden-Gruppen Azur und Purpur in den jeweiligen Gruppendiskussionen.

Diese Interpretationen legen nahe, dass Ältere in intergenerationellen Programmen zum einen Wissen weitergeben wollen und sich zum anderen von dem Kontakt mit Jüngeren eine Vitalisierung des eigenen Lebens versprechen. Dies kann in intergenerationellen Projekten berücksichtigt werden, indem Älteren auf der einen Seite die Möglichkeit gegeben wird, in einzelnen Einheiten ihr Wissen und ihre Erfahrungen an Jüngere weiterzugeben. Auf der anderen Seite können Ältere durch die Begegnung mit der fremden Lebenswelt von Jugendlichen dazu angeregt werden, ihre eigenen Standpunkte und Perspektiven zu reflektieren.

6.1.4 Intergenerationelles Lernen: Zwischen Genealogie und Differenz

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Prägung auf Generationenbegriffe auf der einen und der Affinität zu unterschiedlichen Erfahrungsräumen auf der anderen Seite kann als Interpretationsergebnis festgehalten werden, dass die Generationen in unterschiedlichem Maße auf Intergenerationalität in Bildungsveranstaltungen reagieren. Diese Unterschiedlichkeit hat zentrale Auswirkungen auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse.

Treffen Kinder mit Älteren aufeinander, erscheinen wenig didaktisierte Lernarrangements besonders geeignet, da für Kinder die Auseinandersetzung mit Älteren für ihre Entwicklung bedeutsam ist (vgl. Honig 1996; Negt 1997), sie positiv auf die Älteren reagieren und Dinge gerne von ihnen erklärt bekommen. Die Älteren werden dann vor allem im Hinblick auf ihre Prägung eines altersbezogenen pädagogischen Generationenbegriffs angesprochen und können ihr Wissen an Kinder weitergeben. Dieses Konzept kann in Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung eingebunden werden, in dem handlungsorientierte extensionale Lernumgebungen bereitgestellt werden, in denen die Generationen gemeinsam etwas tun und Kinder von Älteren lernen können.

Für die Begegnung von Jugendlichen und Älteren ist ein extensionales Lernarrangement weniger angemessen. Die Interpretation der jugendlichen Perspektive zeigte, dass die Auseinandersetzung mit der anderen Generation bedeutsam für deren Identitätsentwicklung und für die damit zusammenhängende Herausbildung einer Generationenidentität sein kann, da durch Begegnung mit dem Fremden die Bestimmung des Eigenen ermöglicht wird. Wird intergenerationelles Lernen vor dem Hintergrund der Perspektive der Älteren interpretiert, scheint die Auseinandersetzung mit der fremden jugendlichen Generation ebenso bedeutsam, allerdings weniger zum Erkennen, sondern vielmehr zur Weiterentwicklung und Neuorientierung der eigenen Perspektive. Im Gegensatz zur Interaktion mit Kindern wird in der Begegnung mit Jugendlichen die Prägung auf einen pädagogischen Generationenbegriff irritiert. Die Älteren – wie die Jüngeren – werden durch die Erfahrung der gegenseitigen Fremdheit dazu angeregt, wechselseitig voneinander zu lernen.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive kann die Beziehung zwischen Jugendlichen und Älteren als fruchtbar und anregend beschrieben werden, da sich die jewei-

ligen Entwicklungsaufgaben komplementär gegenüberstehen. „Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass sich die Entwicklungsaufgaben Generativität und Identitätssuche komplementär ergänzen und dass sich daraus eine einzigartige und günstige motivationale Konstellation ergibt. Mit Komplementarität ist gemeint, dass sich das Bedürfnis Jugendlicher nach Informationen über sich und die Welt ideal ergänzt mit dem Wunsch und der Kompetenz der älteren Person, etwas von sich weiterzugeben“ (Kessler 2005, S. 43; vgl. auch Uhlendorf 2008). Diese Komplementarität der Entwicklungsphasen kann durch die didaktische Inszenierung des Fremderlebens in intergenerationellen Veranstaltungen gezielt unterstützt und angeregt werden.

Im Bereich der interkulturellen Pädagogik ist die didaktische Inszenierung des Fremderlebens ein zentraler Ausgangspunkt (vgl. Holzbrecher 2004, 1997; Nohl 2006).⁶² Daher kann angenommen werden, dass die didaktische Gestaltung von Fremderleben in intergenerationellen Bildungsprozessen von den bereits entwickelten Konzepten der interkulturellen Pädagogik profitieren könnte. So beschreibt auch Silvia Gregarek, dass interkulturelles Lernen und intergenerationelles Lernen in einem engen Zusammenhang stehen, da sie über ähnliche Strukturmerkmale verfügen (vgl. Gregarek 2007, S. 118 ff.). Beide Konzepte setzen an der Bewusstwerdung der entsprechenden Bildungs- und Lernsituation an. So gehe es zunächst um das Bewusstwerden des eigenen Alters bzw. der Merkmale der eigenen Kultur. Gregarek geht hier davon aus, dass das eigene Alter Menschen präsenter ist als die Reflexion der eigenen kulturellen Zugänglichkeit. Die Ergebnisse der empirischen Studie weisen allerdings darauf hin, dass ein bewusstes „Alter“ in intergenerationellen Veranstaltungen nicht ausreicht, denn hier gilt es vielmehr, die historischen und sozialen Bedingungen der jeweiligen Altersgruppen zu differenzieren und zu reflektieren. Dazu gehört auch die Reflexion der aufgrund unterschiedlicher generationenspezifischer Erfahrungsräume differenzierenden Handlungsorientierungen und Werthaltungen.

Je nachdem, welche Generationengruppen partizipieren, bedarf intergenerationelles Lernen daher unterschiedlicher didaktischer Konzepte. Während für Kinder ein extensionales Lernarrangement geeignet ist, spielt bei der Begegnung zwischen Jugendlichen und Älteren das Verhältnis von Alterität und Identität eine wichtige Rolle. In diesem Verhältnis kann die eigene Identität nur durch die Erfahrung der Alterität entwickelt werden, während die Alterität gleichzeitig immer nur aus der Perspektive der eigenen Identität wahrgenommen werden kann. „Identität setzt also Alterität voraus, und Alterität Identität“ (Raible 1998, S. 11; vgl. auch Droba 2007). Diese Auseinandersetzung mit der Alterität des Anderen stellt sich jedoch nicht automatisch ein, sondern

62 Doch nicht nur in solchen explizit ausgedruckten »Inter«-Begegnungen ergibt sich das Fremde als Lernanlass. Konstruktivistisch und systemtheoretisch argumentiert ist das Fremde grundsätzlich und in letzter Konsequenz der einzige Anlass für Lernprozesse, da ein operational geschlossenes System eine Irritation von Außen, vom Fremden, braucht, um sich weiterentwickeln zu können. So gehen einige Autoren davon aus, dass Erwachsenenbildung per se als interkulturelle Bildung und damit als Umgang mit dem Fremden betrachtet werden könne (vgl. Arnold 1992; Arnold/Siebert 1995; Schäffer 1991). Das Feld der interkulturellen Pädagogik erscheint diesbezüglich nur als eine mögliche Dimension bzw. ein Sonderfall der grundsätzlichen Verständigungsproblematik (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 137).

bedarf der klaren didaktischen Inszenierung, auf die Erwachsenenbildner/-innen vorbereitet und qualifiziert werden müssen. Eine professionell didaktisch inszenierte Konfrontation mit dem Fremden kann dann Bildungsprozesse zwischen den Generationen ermöglichen, die Identitätsbildungsprozesse unterstützen sowie zur Reflexion und Neuorientierung von Perspektiven führen.

Wie »intergenerationelles Lehren« von den untersuchten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern konzipiert und gestaltet wird, wird im Folgenden in den Blick genommen.

6.2 Intergenerationelles Lehren

Die eingangs beschriebene Herausforderung, intergenerationelles Lernen in die Erwachsenenbildung hineinzutragen, geht auf die Annahme zurück, dass das Lernen zwischen den Generationen in der Familie immer weniger funktioniert. Während sich in langsam wandelnden Gesellschaften die Tradierung innerhalb der Familie über Geselligkeit, das heißt über das Miteinander im Alltag vollzog, reiche dies in (post-)modernen Gesellschaften nicht mehr aus, sondern müsse institutionell gestützt werden (vgl. Klerqc 1997). Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern kommt – aus dieser normativen Perspektive heraus – die Aufgabe zu, intergenerationelles Lernen zu lehren, indem sie Bildungsarrangements für verschiedene Generationen planen und konzipieren, durchführen und reflektieren. In diesen Bildungsarrangements werden die Erwachsenenbildner/-innen mit einer (alters-)heterogenen Gruppe mit unterschiedlichen Generationenprägungen konfrontiert, auf die sie in Planung und Durchführung reagieren müssen.

In der empirischen Rekonstruktion der Orientierungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern wurde deutlich, dass die didaktische Steuerung und Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements variiert. Der Umgang mit Konzepten intergenerationalen Lernens scheint abhängig von ihren handlungsleitenden Orientierungen zu sein.

Die drei Idealtypen von Erwachsenenbildner/-innen konzipieren unterschiedliche intergenerationelle Lernarrangements. Diese werden in den folgenden Abschnitten jeweils kurz beschrieben, bevor danach gefragt wird, welche Rolle der Umgang mit Differenz und Heterogenität in diesen Lernarrangements spielt. Anschließend werden verschiedene Strategien zum Umgang mit Heterogenität in intergenerationalen Veranstaltungen beschrieben, bevor danach gefragt wird, wie Heterogenität in der Erwachsenenbildung bislang verstanden und bearbeitet wird.

6.2.1 Extensionale Lernarrangements als Familienersatz

Erwachsenenbildner/-innen des ersten Typus, die genealogisch-extensionalen Gestalter, orientieren sich an gerichteten und genealogisch geprägten intergenerationalen

Lernprozessen. Sie gehen implizit davon aus, dass in intergenerationellen Veranstaltungen die Jüngeren – aufgrund der Erfahrungs- und Altersdifferenzen – von den Älteren lernen können. Sie orientieren sich weiterhin daran, dass eine Besonderheit intergenerationeller Lernprozesse zwischen Großeltern-Figuren und Jüngeren in einem unberechenbaren und nicht didaktisierten Verhältnis zwischen den Generationen liege. Aufgrund dieses implizierten Beziehungsgefüges wird intergenerationelles Lernen zwischen Großeltern-Figuren und Kindern als erfolgreiches Lernmuster beschrieben. Gleichzeitig wird damit aber auch ihr professionelles Selbstverständnis als Erwachsenenbildner/-innen irritiert, das mitunter auf der Didaktisierung von Lerngegenständen beruht. Vor diesem Hintergrund konzipiert dieser Typus implizit extensionale intergenerationelle Lernarrangements, in denen ein institutioneller Rahmen für das Lernen der Generationen bereitgestellt wird. Dieser Rahmen stellt dann eine institutionelle Ersatzgemeinschaft für die nicht mehr wahrgenommene funktionierende Tradierung in der Familie dar.

Dieser Typus geht in seiner didaktischen Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements von einem sozialen Problem aus. Er nimmt an, dass die intergenerationelle Auseinandersetzung in familiären Generationenbeziehungen von zentraler Bedeutung ist. Da nun in postmodernen Gesellschaften Großeltern und Enkel häufig nicht mehr an einem Ort wohnen, entwickelt er Lernarrangements, in denen zum einen leibliche Großeltern mit ihren Enkelkindern zusammengeführt werden, um in der gemeinsamen Zeit sich miteinander zu beschäftigen und gemeinsam etwas zu tun. Dies ist beispielsweise in organisierten „Großeltern-Enkel-Wochenenden“ der Fall. Zum anderen entwickelt dieser Typus Lernarrangements, die im Sinne einer Ersatzfamilie funktionieren, das heißt, hier werden Ältere und Kinder zusammengebracht, denen die eigenen Großeltern bzw. Enkelkinder fehlen. Durch solche Arrangements können Kinder von fremden Großelternfiguren lernen. Dabei lernen sie auf einer sozialen Ebene den Umgang mit der älteren Generation (vgl. Höpflinger et al. 2006), während die Älteren von dem Kontakt mit den fremden Enkelkindern profitieren und sich von dem Kontakt mit ihnen bereichert fühlen.

Vor diesem Hintergrund entwickelt dieser Typus extensionale Lernarrangements, die den in 6.1 dargestellten Bedürfnissen von Kindern und Älteren optimal entsprechen. Bei solchen Lernarrangements spielen Erfahrungsdifferenzen zwischen den Generationen eine Rolle, da sie die Lernrichtung zwischen den Generationen konstituieren. Allerdings orientiert sich dieser Typus implizit an der extensionalen Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements. Diese implizite Orientierung kann dazu führen, dass die extensionale didaktische Gestaltung nicht professionell reflektiert wird, sondern auch für Generationengruppen, in denen das genealogische Muster von geringer Bedeutung ist – zum Beispiel bei Jugendlichen und Älteren – angewendet wird.

6.2.2 Intentionale Lernarrangements als thematische Erfahrungsräume

Der zweite Typus, der thematisch-intentionale Gestalter, orientiert sich an der Identität und Alterität der Einzelnen und an der Differenz zwischen den Generationen hin-

sichtlich ihrer unterschiedlichen Kapazitäten für den intergenerationellen Lernprozess. Erwachsenenbildner/-innen diesen Typus orientieren sich weiter daran, dass mehrere Generationen an einem Thema handlungsorientiert miteinander lernen können. Dieser Typus entwickelt daher intentionale, handlungsorientierte, an einem zentralen Thema ausgerichtete Lernarrangements, die den regionalen und sozial-räumlichen Hintergrund der Einrichtungen einbeziehen. Teilnehmende dieser Lernarrangements sind nicht, wie bei den anderen beiden Typen „Alt und Jung“, sondern vielmehr Kinder, Jugendliche, Mittlere und Ältere. Erwachsenenbildner/-innen dieses Typus heben darüber hinaus die Entwicklungsoffenheit von Lernprozessen im Hinblick auf intergenerationelles Lernen hervor. So ist es hier wichtig, auch didaktisch nicht strukturierte Phasen in das Lernarrangement gezielt einzuplanen.

Bei diesem Typus führt die Orientierung an Alterität und Differenz zu einer expliziten Berücksichtigung der Heterogenität in der Gruppe. Diese erscheint den Erwachsenenbildner/-innen aufgrund der wahrgenommenen differierenden Kapazitäten der Generationen als heterogen, da sie über sehr unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse verfügen. Ihre didaktischen Arrangements bauen darauf auf, dass die Generationen anhand eines für sie relevanten Themas, eines adäquaten Bildungsinhalts zusammengebracht werden können. Das Thema ist jeweils durch diesen Typus so gestaltet, dass alle Beteiligten ihre Alterität einbringen können und auf diese Weise die Heterogenität der Gruppe wertgeschätzt wird. Sie orientieren sich daran, dass durch die Bearbeitung gemeinsamer Themen ein intergenerationeller konjunktiver Erfahrungsraum geschaffen wird,⁶³ in dem Generationen gemeinsam an „generativen Themen“ (Freire 1970, S. 82) arbeiten. Diese Themen, die die Generationen verbinden, da sie gleichermaßen Interesse daran haben, werden in der konkreten Auseinandersetzung während des Bildungsprozesses weiterentwickelt. „Die Ermittlung des ‘generativen Themas’ und die Bildung als Erkenntnissituation sind Teil ein und desselben Prozesses“ (Freire 1970, S. 82). Dieser Typus konzipiert entwicklungs offene Lernarrangements, in denen die Erwachsenenbildner/-innen auf die Weiterentwicklung der heterogenen Gruppe reagieren. Heterogenität wird daher als Chance wahrgenommen, die in entwicklungs offenen intergenerationellen Erfahrungsräumen anhand der Bearbeitung von generativen Themen ihr Potenzial entfalten kann. Durch die Orientierung an generativen Themen wird die Heterogenität der Gruppe absorbiert. Das heißt, die Heterogenität der Gruppe wird von diesem Typus didaktisch bearbeitet, indem davon ausgegangen wird, dass in thematischen Lernprozessen alle Generationen ihre Alterität einbringen können. Sie integrieren daher das Verhältnis von Alterität und Identität durch die Bearbeitung generativer Themen in ihr Konzept intergenerationeller Lernarrangements.

63 Die Gruppe Indigo orientiert sich im Bezug auf ihr eigenes Wohnprojekt ebenso daran, einen neuen außerfamiliären Erfahrungsraum zu schaffen, in dem vor allem solidarische und demokratische Lebensformen gemeinsam entwickelt werden können.

6.2.3 Intentionale Lernarrangements als Konfrontation mit Fremdheit

Erwachsenenbildner/-innen des dritten Typus, die explizierend-intentionalen Gestalter, orientieren sich im Unterschied zum ersten Typus an einem gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff. Dieser Typus orientiert sich gleichzeitig an der Alterität und Identität der Einzelnen, der Differenz der Generationen und an der Heterogenität der Gruppe. Erwachsenenbildner/-innen dieses Typus beobachten die Differenzen zwischen Einzelnen und den Generationen genau und entwickeln vor diesem Hintergrund intentionale Lernarrangements, in denen das Differenzenerleben der Teilnehmenden gezielt durch mikrodidaktische Strukturierungen inszeniert wird.

Die Heterogenität der Gruppe wird von diesem Typus explizit als Ausgangspunkt für die didaktische Steuerung der Veranstaltung genommen. Das heißt, dieser Typus geht davon aus, dass die verschiedenen Perspektiven und Orientierungen der unterschiedlich geprägten Generationen einen Bildungsprozess bereichern können. Die Heterogenität der Gruppe und die Alterität des Einzelnen werden von Erwachsenenbildner/-innen dieses Typus anhand eines bearbeiteten Themas expliziert. Sie orientieren sich daran, dass durch die Bearbeitung eines Themas die Heterogenität der Gruppe und damit die Vielfalt an Perspektiven den Bildungsprozess zwischen den Generationen bereichern kann. Diese Erwachsenenbildner/-innen konfrontieren die Generationen mit ihren verschiedenen generationsspezifischen Prägungen. Dies geschieht beispielsweise in Arbeitseinheiten, in denen die Generationen gemeinsam bestimmte historische Ereignisse aus ihrer generationsspezifischen Perspektive reflektieren sollen. Damit kann das Fremderleben der Teilnehmenden gezielt als didaktisch inszenierter Lernanlass beschrieben werden. Heterogenität wird daher von diesem Typus den Teilnehmenden gegenüber explizit gestaltet und damit das Verhältnis von Alterität und Identität sichtbar gemacht.

6.2.4 Intergenerationelles Lehren: Zum Umgang mit Heterogenität

Die drei rekonstruierten Typen von Erwachsenenbildner/-innen unterscheiden sich hinsichtlich der Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements. Während die Teilnehmenden intergenerationaler Veranstaltungen unmittelbar mit der Alterität des Anderen konfrontiert werden, stehen die Erwachsenenbildner/-innen einer heterogenen Gruppe gegenüber. Für sie geht es aus dieser Perspektive darum, mit der Heterogenität der Gruppe didaktisch umzugehen und einen Lernprozess zwischen den Generationen zu ermöglichen. Es konnte gezeigt werden, dass die rekonstruierten Typen unterschiedliche intergenerationale Lernarrangements konzipieren und daher auch unterschiedlich mit der Heterogenität der Gruppe umgehen. Im Folgenden werden daher drei Strategien im Umgang mit Heterogenität in intergenerationalen Lernsituationen dargestellt.

Heterogenität im Modus der Genealogie

In genealogisch orientierten extensionalen intergenerationalen Lernarrangements wird ein institutioneller Rahmen geschaffen, in dem die Generationen voneinander

lernen können. Die Heterogenität der Gruppe wird in diesem Rahmen nicht reflektiert, sondern durch den Bezug zu familiären und vertrauten Rollenmustern bereits im Vorfeld der Veranstaltung auf die Erfahrungsdifferenz zwischen Großeltern und Kindern reduziert. Das heißt, es wird implizit davon ausgegangen, dass diese Differenzen das Lernen zwischen den Generationen insofern konstituieren, dass die Älteren ihr Wissen an die Jüngeren weitergeben können. Da familiäre intergenerationelle Beziehungen als wichtig für die Identitätsentwicklung von Kindern und für die Anregung von Älteren angesehen werden und gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass das intergenerationelle Miteinander in Familien durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse nicht mehr selbstverständlich ist, werden extensionale Arrangements als Möglichkeit verstanden, die angenommene Segregation zwischen den Generationen aufzufangen. Mit solchen extensionalen Lernarrangements wird damit die Tradierung und das Lernen zwischen den Generationen in die Einrichtungen der Erwachsenenbildung übertragen; die Institution dient als eine Art „Ersatzfamilie“, in der die Generationen ähnlich wie in der Familie voneinander lernen.

Diese Reduktion von Heterogenität ist als Strategie vor allem dann wirksam, wenn sich im extensionalen Lernarrangement Kinder und Ältere begegnen. Bei dieser Konstellation werden implizit genealogische Rollenbilder angesprochen, die das weitere Lernen der Generationen bestimmen. In Veranstaltungen, in denen Jugendliche mit Älteren zusammentreffen, ist eine Strategie der Reduktion von Heterogenität unterkomplex, da Jugendliche nicht auf genealogische, sondern eher auf pädagogische und gesellschaftlich-historische Generationenbegriffe reagieren.

Heterogenität im Modus generativer Themen

Mit intergenerationellen Lernsettings, die als neuer thematischer und konjunktiver Erfahrungsraum für die Generationen konzipiert werden, wird Heterogenität durch die Bearbeitung generativer Themen in diesem Erfahrungsraum absorbiert. In solchen Lernarrangements wird von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die Heterogenität der intergenerationellen Gruppe bereits in der Planung reflektiert und berücksichtigt. Die Heterogenität der Gruppe wird als konstitutives Element des neuen intergenerationellen konjunktiven Erfahrungsraumes verstanden, da davon ausgegangen wird, dass jede Generation ihre Alterität zu einem generativen Thema einbringen kann. Die Heterogenität geht damit im Thema auf, wird wertgeschätzt, bleibt aber implizit. Mit solchen intentional arrangierten Bildungsveranstaltungen wird für das Lernen und die Tradierung zwischen den Generationen ein neuer intentional arrangierter sozialer Erfahrungsraum zu relevanten Themen geschaffen, der außerhalb von familiären Strukturen liegt.

Die Absorption von Heterogenität ist als Strategie vor allem dann wirksam, wenn verschiedene Generationengruppen, also Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Ältere an intergenerationellen Projekten teilnehmen. Zudem zeigt sich, dass die Absorption vor allem in regional ausgerichteten und sozialraumorientierten Veranstaltungen zum Tragen kommt. Diese Strategie steht daher eng mit dem Feld des bürgerschaftlichen

Engagements in Zusammenhang (vgl. z. B. Voegen 2006). Durch die Konstruktion eines sozialen und intergenerationell geteilten Erfahrungsraumes lernen die Generationen sich als Gemeinschaft zu verstehen, ihre Differenzen untereinander sowie die Heterogenität der Gruppe wertzuschätzen. Gleichzeitig übernehmen sie eine gemeinsame Verantwortung für bestimmte lokale Themenstellungen innerhalb dieses Erfahrungsraums.

Aus dieser Perspektive wird die Nähe intergenerationellen Lernens zu Formen bürgerschaftlichen Engagements erkennbar. So geht auch Eisentraut davon aus, dass intergenerationelle Projekte in diesem Wirkungsbereich anzusiedeln sind (vgl. Eisentraut 2007, S. 115). Dabei übernimmt das Motiv der Anerkennung eine wichtige Funktion. In pluralen Gesellschaften wird Anerkennung im Modus der sozialen Wertschätzung relevant (vgl. Honneth 1992, S. 209). Diese Form der Wertschätzung ist in intergenerationellen Projekten von zentraler Bedeutung, da hier ein Vertrauen entstehe, „Leistungen zu erbringen oder Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als »wertvoll« anerkannt werden“ (Honneth 1992, S. 209; vgl. dazu kritisch Stojanov 2006).⁶⁴ Insofern sind intergenerationelle Projekte im Bereich bürgerschaftlichen Engagements, in denen sich die Generationen je individuell für das Gemeinwohl einbringen und dadurch soziale Wertschätzung der Gemeinschaft erhalten, als solidarische Wertegemeinschaften zu verstehen. So drücke sich bei den Teilnehmenden der Wunsch aus, „durch bürgerschaftliches Engagement einen unmittelbar erlebbaren Zusammenhang zwischen Gemeinwesen und eigener Lebenswelt herzustellen (vgl. Ueltzhöffer 1996, S. 135). Dieser Bezug zwischen Lebenswelt und Gemeinwesen kommt bei intergenerationellen Lernarrangements durch die Strukturierung eines gemeinsam geteilten Erfahrungsraums zustande. Diese Erfahrungsräume sind – ähnlich wie die von Voegen konstatierten Lernbereiche bürgerschaftlichen Engagements (Voegen 2006, S. 13) – stark kontextabhängig. Das Thema des Erfahrungsraumes wird als kollektiver Lernanlass gesehen und der Lernprozess wird durch die Heterogenität der Gruppe bereichert. Der Erwachsenenbildung kommt vor diesem Hintergrund eine intermediäre Form als Vermittlerin zwischen professionellen Standards und situativen Lernerfordernissen zu (vgl. Voegen 2006).⁶⁵

Heterogenität im Modus der Konfrontation

Der dritte Typus von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern entwickelt im Umgang mit Heterogenität eine weitere Strategie. Die Heterogenität und Alterität der Teilnehmenden wird als Lernanlass genommen und explizit den Teilnehmenden gegenüber kommuniziert. Dieser Typus zielt in seiner didaktischen Gestaltung auf die mikrodidaktisch strukturierte Konfrontation mit Fremdheit und entwickelt didaktische Mechanismen, mit denen Heterogenität produktiv genutzt werden kann. Mit

64 Zur Anerkennung als pädagogische Idee vgl. Hafener et al. 2002; Brumlik 2002; Scherr 2002; Hafener 2002.

65 Dieser konstatierte Brückenschlag zwischen Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement basiere darauf, dass die Erwachsenenbildung seit jeher eine Akteurin gesellschaftlichen Wandels (vgl. Voegen 2006) bzw. ein Bestandteil sozialer Bewegungen (vgl. Schäffter 2006) sei. Bei dem Brückenschlag gehe es daher nicht um ein Überbrücken der Fremdheit zwischen beiden Bereichen, sondern eher um die Wiederentdeckung ihrer Gemeinsamkeiten.

dieser Konfrontationsstrategie wird, im Unterschied zu den ersten beiden Strategien, nicht das Lernen in der Gemeinschaft, sondern das Lernen durch die Auseinandersetzung mit Fremd- und Andersheit in den Mittelpunkt gestellt und die Alterität der Teilnehmenden expliziert.

Die Strategie der Konfrontation kann vor allem dann als besonders wirksam beschrieben werden, wenn zwei Generationengruppen, zum Beispiel Jugendliche und Ältere, in intergenerationellen Projekten aufeinandertreffen. Die Strategie der Konfrontation im Sinne eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs eignet sich nicht so gut für die Arbeit mit Kindern, da deren Identitätsentwicklung noch nicht weit genug vorangeschritten ist, um die explizite Auseinandersetzung mit dem Fremden als Lernanlass wahrnehmen zu können.

Aus einer postmodernen Theorieperspektive erscheint die Konfrontation mit Heterogenität und Fremdheit als angemessene Strategie, Menschen dazu zu befähigen, sich in und zwischen verschiedenen Sprachspielen (Lyotard 1999; Welsch 2002) und Erfahrungsräumen bewegen zu können. In heutigen pluralisierten Gesellschaftsformen ist der Umgang mit Heterogenität nicht nur in intergenerationellen Bildungsveranstaltungen bedeutsam, sondern beschreibt vielmehr eine zentrale Notwendigkeit in postmodernen Gesellschaften. Der Andere muss in seiner eigenen Konstruktion von Welt wahrgenommen und verstanden werden, da in postmodernen Gesellschaften nicht mehr auf eine gemeinsame Konstruktion von Welt zurückgegriffen werden kann, sondern diese vielmehr durch parzellierte Konstruktionsmöglichkeiten in Sprachspielen oder konjunktiven Erfahrungsräumen konstruiert werden kann. Bildung kommt daher allgemein der Stellenwert zu, Menschen zu befähigen in unterschiedlichen Sprachspielen agieren zu können (vgl. zu postmodernen Bildungskonzepten Fromme 1997; Hug 1996; Krüger 1999). Darüber hinaus müssen sie auch dazu befähigt werden, Differenz und Dissens auszuhalten, da die Sprachspiele über je eigene Diskursregeln (vgl. Lyotard 1989) bzw. die konjunktiven Erfahrungsräume über unterschiedliche implizite Wissensbestände verfügen, die nicht ineinander übersetzbar sind. Dies impliziert, dass Menschen dazu befähigt werden müssen, Dissens und Differenz auszuhalten und anzuerkennen. Die gezielte und didaktisch initiierte Auseinandersetzung mit der Differenz der Anderen in intergenerationellen Veranstaltungen kann dazu beitragen, Menschen dafür zu sensibilisieren. Dazu bedarf es eines professionellen pädagogischen Personals, das in der Lage ist, Differenz und Dissens nicht als Makel, sondern als Ressource und Chance anzuerkennen und didaktisch einsetzen zu können. Erst dadurch wird eine mikrodidaktische Konfrontation mit Dissens und Andersheit möglich.

Strategien im Umgang mit Heterogenität in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung wird der Umgang mit Heterogenität bislang kaum in den Blick genommen.⁶⁶ Dies kann vor dem Kontext der traditionellen Leitprinzipien der Erwachsenenbildung interpretiert werden. Mit Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung (vgl. Siebert 2003) wird ein je unterschiedlicher Umgang mit Heterogenität impliziert. Durch das Prinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. Breloer 1980; Tietgens 1983) wird der Blick der Erwachsenenbildner/-innen auf die Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmenden gelenkt. Die Heterogenität einer Gruppe ist mit diesem Konzept zwar in der Vorstellung der individuellen Teilnehmenden enthalten, wird allerdings aus dem Blickfeld verdrängt. Im Mittelpunkt steht – ebenso wie bei Konzepten selbstgesteuerten Lernens (vgl. z. B. Dietrich/Fuchs-Brüninghoff 1999; Faulstich 1999; Kraft 1999, 2002; Nuissl 2002) – das Individuum und nicht die Gruppe (vgl. Siebert 2003, S. 97). Das Prinzip der Zielgruppenorientierung dient stärker als das der Teilnehmerorientierung der makrodidaktischen Programmplanung. So wird in der Planungsphase einer Veranstaltung sozialen und milieuspezifischen Gruppen ein bestimmter »Sozialcharakter« zugeschrieben, für die dann diesem Charakter entsprechende Bildungsangebote konzipiert werden (vgl. Siebert 2003, S. 91). Die Zielgruppen werden damit als homogen konzipiert und die Heterogenität der Gruppe ausgeblendet (vgl. dazu die Kritik aus konstruktivistischer Perspektive Arnold/Siebert 1995, S. 161). Beide Konzepte werden häufig aufeinander aufbauend angewendet, sodass bei der Planung von Bildungsprozessen eine Zielgruppenorientierung und bei der Durchführung eine Teilnehmerorientierung zum Tragen kommen. Dennoch reichen beide Konzepte zur Beschreibung der intergenerationellen Bildungsarbeit nicht aus, da bereits die intergenerationelle Zielgruppe im Vorfeld als nicht homogen charakterisiert werden kann. Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden, dass in der Erwachsenenbildung die Konzepte der Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung im Hinblick auf Heterogenität reflektiert werden sollten, um neue Strategien für den Umgang mit Heterogenität zu entwickeln.

66 Zum Umgang mit Heterogenität liegen in der Erwachsenenbildung bislang keine empirischen Untersuchungen vor und auch die theoretische Auseinandersetzung mit Heterogenität ist – im Gegensatz zur Schulpädagogik, in der seit einigen Jahren Heterogenität im Sinne einer Binnendifferenzierung im Unterricht diskutiert wird (vgl. Tanner et al. 2006; Alleman-Ghionda 2006; Auernheimer 2006; Gogolin 2006; Joller-Graf 2006; Hugener/ Krammer/Pauli 2008; Kiper et al. 2008; Scheunflug 2008) – nicht weit entwickelt. In der Erwachsenenbildung taucht der Begriff der Heterogenität in Theorie und Forschung dann auf, wenn es um die plurale Struktur der Disziplin, der Praxis und des Berufsfeldes geht (Arabini 1996; BMBF 2004; GEW 2005; Kraft 2006; Gruber/ Harteis/Kraft 2005). Diese Heterogenität betrifft vor allem die „Profession“ Erwachsenenbildung. Heterogenität wird in der Erwachsenenbildung zudem auch dann relevant, wenn zwischen makrodidaktischen Funktionen (wie Programmplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsmanagement etc.) und mikrodidaktischer Lehrtätigkeit der Erwachsenenbildner/-innen differenziert wird (vgl. Gruber/Harteis/Kraft 2005; vgl. auch Gieseke 2005, S. 39). Gerade die Ebene der mikrodidaktischen Gestaltung von Seminarsituationen wird im Diskurs nicht im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität verknüpft – außer in der Fremdsprachendidaktik der Erwachsenenbildung Anfang der 90er-Jahre (vgl. Eggers 1990) – und kann daher als Forschungsdesiderat beschrieben werden.

6.3 Intergenerationelles Lernen und Lehren organisieren: Zur Professionalisierung von Erwachsenenbildner/-innen

Die Notwendigkeit, intergenerationelles Lehren und Lernen professionell zu organisieren, kann durch ein aus der empirischen Analyse abgeleitetes Argument begründet werden.

So reagieren verschiedene Generationengruppen unterschiedlich auf intergenerationelle Bildungsveranstaltungen, da bei ihnen jeweils differierende Generationenbegriffe und konjunktive Erfahrungsräume angesprochen werden. Erwachsenenbildner/-innen werden daher in intergenerationellen Veranstaltungen mit der intergenerationellen Heterogenität der Teilnehmenden konfrontiert und müssen Strategien im Umgang damit entwickeln. Im empirischen Material zeigte sich, dass dies gerade den nicht professionalisierten Erwachsenenbildner/-innen sehr schwer fällt. Im Gegensatz dazu waren die professionalisierten Erwachsenenbildner/-innen in der Lage, differenzierte und reflektierte intergenerationelle Lernarrangements zu gestalten.

Daher erscheint eine Professionalisierung im Hinblick auf intergenerationelle Lernprozesse möglich und notwendig. Im Folgenden wird zunächst auf die Notwendigkeit zur Professionalisierung und Ausdifferenzierung intergenerationeller Lernarrangements eingegangen, bevor anschließend danach gefragt wird, auf welche Aspekte in einer Fortbildung besonderen Wert gelegt werden könnte.

6.3.1 Zur Ausdifferenzierung intergenerationeller Lernformen

Intergenerationelles Lernen ist ein Thema in der Erwachsenenbildung, das vor allem durch den gesellschaftlichen und normativ-präskriptiven Diskurs um die Förderung des Miteinanders und die Verbesserung des Dialogs der Generationen in die Erwachsenenbildung hineingetragen wird. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels wird angenommen, dass durch die damit implizierten Veränderungen von Familienstrukturen das mitgängige und im Diskurs teilweise idealisierte Lernen in Mehrgenerationenfamilien verloren gehe (vgl. Klerqc 1997). Die Generationen sollen daher in Bildungsinstitutionen zusammenkommen, um miteinander zu lernen und das Miteinander der Generationen zu verbessern.

Diese Argumentation kann nun dahingehend interpretiert werden, dass in Bildungseinrichtungen eine Art „Familienersatz“ entwickelt werden soll, in dem die Generationen sich wie in der Familie miteinander austauschen können und so der Zusammenhalt zwischen Alt und Jung verbessert werden kann. Die Erwachsenenbildner/-innen stellen dann einen institutionellen Rahmen bereit, in dem extensionale Lernprozesse zwischen den Generationen ermöglicht werden. Diese Lernarrangements beschreiben aufgrund ihrer minimalen Didaktisierung, der symmetrischen Rollenverteilung zwischen Leitung und Teilnehmenden (vgl. zur asymmetrischen Rollenverteilung in Bildungsprozessen Scheunpflug 2004) sowie der wenig sichtbaren pädagogischen Kommunikation (vgl. dazu Kade/Seitter 2007) Formen intergene-

rationeller Geselligkeit. Geselligkeit ist in intergenerationellen Bildungsprozessen wichtig, da sie eine Annäherung zwischen den Generationen ermöglicht. Daher ist es für die Institutionen der Erwachsenen- und Familienbildung zentral, solche extensionalen Lernarrangements zu gestalten, in denen beispielsweise Kinder und Ältere gemeinsam – ähnlich wie in der Familie – lernen können bzw. in denen für Familien ein intergenerationelles Arrangement geschaffen wird.

Während in sich langsam wandelnden Gesellschaften eine Tradierung über intergenerationelle Geselligkeit von zentraler Bedeutung ist, kann sich intergenerationelles Lernen in einer von Pluralität, Heterogenität und schnellen Wandlungsprozessen gekennzeichneten Gesellschaft funktional weiter ausdifferenzieren.⁶⁷ Neben extensionalen Lernarrangements für Generationen kommen zusätzlich weitere intentionale Bildungskonzepte intergenerationellen Lernens zum Tragen, in denen das Lernen der Generationen expliziert wird.

Zu dieser Ausdifferenzierung von intergenerationellen Bildungskonzepten sind allerdings – wie die vorliegende Studie zeigen konnte – Professionalisierungsprozesse von Erwachsenenbildner/-innen von entscheidender Bedeutung. Durch Fortbildungen können gesellige Formen der Intergenerationalität reflektiert und diskutiert sowie gezielt in Bildungsprogramme eingebracht werden, wie dies zum Beispiel vom Typus der thematisch-intentionalen Gestalter initiiert wird. Die empirische Analyse konnte zeigen, dass ausschließlich die professionalisierten Erwachsenenbildner/-innen in der Lage sind, intentionale intergenerationelle Lernarrangements zu entwickeln, die entweder auf der Entwicklung eines neuen außerfamiliären, thematischen, intergenerationellen konjunktiven Erfahrungsraums basieren oder die sich durch die mikrodidaktisch inszenierte Konfrontation mit Fremdheit und Heterogenität auszeichnen.

6.3.2 Fortbildungen zum intergenerationellen Lehren und Lernen

Für Professionalisierungsprozesse hinsichtlich der didaktischen Gestaltung intergenerationellen Lernens ist die Professionalisierung des pädagogischen Personals von entscheidender Bedeutung. Im Folgenden wird daher reflektiert, wie Fortbildungen zum intergenerationellen Lernen und Lehren aussehen könnten, damit Erwachsenenbildner/-innen befähigt werden, reflektierte und differenzierte intergenerationelle Lernarrangements zu gestalten.

Durch die Rekonstruktion der Orientierungen der Erwachsenenbildner/-innen sowie durch die darauf aufbauende Typenbildung wurde deutlich, dass Erwachsenenbildner/-innen zur Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements eine gewisse Sensibilität für Intergenerationalität benötigen, um adäquate Bildungsangebote für verschiedene Generationenkonstellationen zu entwickeln. Zudem ist es notwendig, die inhaltliche Ausgestaltung der intergenerationellen Bildungsveranstaltung im Vorfeld

67 Zur Ausdifferenzierung sozialer Systeme aus erziehungswissenschaftlicher und soziobiologischer Perspektive vgl. Scheunpflug 2006.

zu reflektieren. Daher erscheint eine Sensibilisierung für generative Themen wichtig, die für die intergenerationelle Zusammenarbeit geeignet sind. Schließlich benötigen Erwachsenenbildner/-innen die Kompetenz, sensibel mit der Heterogenität der Gruppe und mit der Identität und Alterität der einzelnen Teilnehmenden umzugehen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich eine erste Hypothese für Fortbildungen zu intergenerationellem Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung formulieren:

Eine Fortbildung, die Erwachsenenbildner/-innen für die didaktische Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements qualifizieren soll, sollte Erwachsenenbildner/-innen im Hinblick auf Intergenerationalität, generative Themen und Heterogenität sensibilisieren.

Wie können nun Erwachsenenbildner/-innen eine solche „reflexive Sensibilität“ (Siebert 1990, S. 285) in Fortbildungen zum intergenerationellen Lernen erlangen? Im Folgenden wird reflektiert, wie in einer Fortbildung mit Intergenerationalität, der Auswahl generativer Themen und Heterogenität umgegangen werden kann, um die Erwachsenenbildner/-innen für intergenerationelles Lernen und Lehren zu sensibilisieren. Die drei Bereiche werden einzeln beschrieben und jeweils in eine weitere Hypothese überführt.

Sensibilisierung für Intergenerationalität

Um sensibel für Intergenerationalität zu werden, sollten Erwachsenenbildner/-innen in einer Fortbildung die Möglichkeit erhalten, sich inhaltlich mit theoretischen Generationenbegriffen auf der einen Seite und mit den Lebenswelten und Lebensphasen verschiedener Altersgruppen auf der anderen Seite auseinanderzusetzen, um so zu klaren begrifflichen Differenzierungsmöglichkeiten zu kommen. Um eine solche Sensibilität zu erlangen, sollte die inhaltliche Ebene stets mit einer reflexiven verknüpft werden. Das heißt, dass Erwachsenenbildner/-innen in einer Fortbildung dazu angeregt werden sollten, ihren eigenen biografischen Generationenzusammenhang zu reflektieren. Auf diese Weise können Erwachsenenbildner/-innen zunächst sich selbst als Angehörige verschiedener Generationen verstehen, bevor sie intergenerationelle Arrangements gestalten. Daher sind auf einer methodischen Ebene vor allem Fortbildungsarrangements sinnvoll, die biografieorientiert konzipiert sind und Raum für die Reflexion der eigenen Generationszusammenhänge lassen. Eine Fortbildung, die explizit für altersheterogene Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen angeboten wird, kann darüber hinaus Differenzerleben zwischen Erwachsenenbildner/-innen initiieren. So können sie zunächst selbst mit der Alterität der anderen konfrontiert werden. Dieses eigene Differenzerleben kann mitunter dazu führen, dass Erwachsenenbildner/-innen lernen, dies auch in ihren eigenen Bildungsveranstaltungen anzuregen.⁶⁸

So lässt sich an dieser Stelle folgende Hypothese formulieren:

Um Erwachsenenbildner/-innen für Intergenerationalität zu sensibilisieren, bedarf es eines reflexions- und biografieorientierten Fortbildungsarrangements, das Erwachsenenbildnerin-

68 In einer Studie von Kaiser wird der Aspekt der Handlungsorientierung in Fortbildungen für Erwachsenenbildner/-innen hervorgehoben, da – ähnlich wie in der vorliegenden empirischen Studie deutlich wird – durch das Erleben neuer Methoden der Transfer für die Erwachsenenbildner/-innen in die eigene Bildungspraxis erleichtert wird (vgl. Kaiser 2002).

nen und Erwachsenenbildnern die Möglichkeit gibt, ihre eigenen generationsspezifischen Zugehörigkeiten und Sichtweisen vor einem theoretischen Hintergrund zu reflektieren.

Sensibilität für generative Themen

Wenn Erwachsenenbildner/-innen intergenerationelle Lernarrangements professionell gestalten sollen, können sie in einer Fortbildung für generative Themen zwischen verschiedenen Generationenkonstellationen sensibilisiert werden. Das heißt, dass eine Fortbildung inhaltlich darauf aufbauen sollte, verschiedene mögliche Bildungsinhalte für die intergenerationelle Arbeit mit Kindern und Älteren, Jugendlichen und Älteren sowie mit mehreren Generationen zu thematisieren und zu reflektieren. Dadurch können generative Themen identifiziert werden, welche die Generationen in ihren jeweiligen Interessen verbinden. Ein Fortbildungsarrangement sollte hier wieder die inhaltliche mit der reflexiven Ebene eng verknüpfen, beispielsweise indem Erwachsenenbildner/-innen ihre eigenen generativen Themen, die sie mit anderen Generationen verbinden, reflektieren. Methodisch kann ein Fortbildungsarrangement auch so aufgebaut sein, dass es den Sozialraum der jeweiligen Einrichtungen der Erwachsenenbildner/-innen mit in den Blick nimmt. Erwachsenenbildner/-innen könnten hier angeregt werden, sich auf die Suche nach generativen Themen in ihrem eigenen Sozialraum zu machen. Das heißt, sie können hier dazu angeregt werden, die generationsübergreifenden Themen ihres Sozialraums zu recherchieren.

Im Bezug auf die Sensibilisierung für generative Themen lässt sich folgende Hypothese formulieren:

Um Erwachsenenbildner/-innen für generative Themen intergenerationellen Lernens zu sensibilisieren, sollten Fortbildungsarrangements biografie- und sozialraumorientiert aufgebaut sein, um eine Identifikation und Reflexion der im Sozialraum vorherrschenden generativen Themen zu ermöglichen.

Sensibilität für Heterogenität

Damit Erwachsenenbildner/-innen für den Umgang mit heterogenen Gruppen sensibilisiert werden können, sollte dies in Fortbildungen zum intergenerationellen Lehren und Lernen explizit thematisiert werden. Inhaltlich sollten die Erwachsenenbildner/-innen darauf vorbereitet werden, dass Intergenerationalität Heterogenität impliziert. Sie sollten sich mit Konzepten des Fremderlebens als Lernanlass beschäftigen können, um so „sensibel für implizite Unterschiede zu werden, die relevante Differenzen signalisieren (Schäffter 1997, S. 40). Darüber hinaus sollten Fortbildungen die Darstellung und Erprobung unterschiedlicher Möglichkeiten, mit heterogenen Gruppen didaktisch umzugehen, beinhalten. Damit können Erwachsenenbildner/-innen befähigt werden, zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu differenzieren, um so eine bewusste Umgangsform daraus zu wählen bzw. zu entwickeln. Methodisch sollten Fortbildungen so aufgebaut sein, dass die Heterogenität der Fortbildungsgruppe selbst zum Thema wird und anhand verschiedener didaktischer Methoden erlebt werden kann.

Vor diesem Hintergrund lässt sich folgende Hypothese ableiten:

Um Erwachsenenbildner/-innen für den Umgang mit intergenerationellen heterogenen Gruppen zu sensibilisieren, sollten Fortbildungsarrangements so aufgebaut sein, dass Erwachsenenbildner/-innen den Umgang mit Heterogenität selbst erfahren und reflektieren können.

7 Ausblick

Nach der ausführlichen Diskussion der empirischen Ergebnisse wird in diesem abschließenden Kapitel danach gefragt, welche Anregungen sich aus den Ergebnissen für die Praxis der Erwachsenenbildung formulieren lassen (7.1) und welche weiteren Forschungsbedarfe und -perspektiven sich für die wissenschaftliche Erwachsenenbildung ergeben (7.2).

7.1 Anregungen für die Praxis

In diesem Abschnitt steht zunächst die Frage im Mittelpunkt, welche Implikationen sich aus den empirischen Ergebnissen für die Praxis der Erwachsenenbildung ergeben (7.1.1). Im Anschluss daran wird in den Blick genommen, welche Anregungen für die Professionalisierung und Fortbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Hinblick auf intergenerationelle Lernprozesse formuliert werden können (7.1.2). Abschließend werden zusammenfassend acht Thesen vorgestellt, deren Reflexion Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung intergenerationeller Angebote unterstützen kann (7.1.3).

7.1.1 Anregungen für die Bildungspraxis der Erwachsenenbildung

Mit der empirischen Studie konnte gezeigt werden, dass intergenerationelles Lernen ein wirksames Lernkonzept ist, das die Praxis der Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht bereichern kann. Mit unterschiedlichen Generationenkonstellationen werden differenzierte Möglichkeiten intergenerationeller Lernarrangements impliziert. So wird jede der im Bildungsprozess beteiligten Generationen von verschiedenen Generationenbegriffen angesprochen. Aus dem empirischen Material heraus konnten drei verschiedene Konzepte intergenerationellen Lernens herauskristallisiert werden. Diese Konzepte, die nach den Teilnehmergruppen differenziert sind, können in der Bildungsarbeit der Erwachsenenbildung als Orientierungshilfe dienen, um intergenerationelle Bildungsangebote zu entwickeln.

Intergenerationelles Lernen für Kinder und Ältere

Werden intergenerationelle Bildungsangebote für Kinder und Ältere entwickelt, bieten sich vor allem extensionale Lernarrangements an. In von Erwachsenenbildnerinnen

und Erwachsenenbildnern gestalteten offenen Austauschräumen können Generationen – ähnlich wie in der Familie – voneinander lernen. Beispielsweise können Großeltern bzw. Großelternfiguren ihren Enkelkindern in diesem Rahmen Naturphänomene erklären oder gemeinsam mit den Kindern etwas tun. Dieses Konzept ist damit besonders für Familienbildungsstätten geeignet. Diese können genealogische Konzepte intergenerationellen Lernens relativ leicht und mit wenig Aufwand in ihre Bildungsangebote integrieren.

Intergenerationelles Lernen für Jugendliche und Ältere

Wenn Jugendliche und Ältere in intergenerationellen Veranstaltungen aufeinandertreffen, bietet sich ein didaktisches Konzept an, das auf die Herstellung von Fremd- und Differenz erleben der Teilnehmenden abzielt. Intergenerationelles Lehren hat seinen Ausgangspunkt hier in der Wahrnehmung der Heterogenität und Differenz der Teilnehmenden. Diese Differenz bildet die Grundlage für die didaktische Gestaltung des Fremderlebens zwischen den Teilnehmenden. Durch Einheiten, in denen die Teilnehmenden ihre eigene generationenspezifische Perspektive auf bestimmte Themen einbringen können, werden sie dazu angeregt, ihre Generationenzugehörigkeit zu reflektieren. Für Jugendliche scheint die Auseinandersetzung mit der fremden Generationenperspektive für die eigene (generationenspezifische) Identitätsbildung von Bedeutung zu sein, während für die Älteren die Auseinandersetzung zur Neuorientierung beitragen kann. Solche didaktischen Inszenierungen des Fremderlebens können nicht nur in explizit gestalteten intergenerationellen Bildungsprojekten angewendet, sondern darüber hinaus in Seminaren und Veranstaltungen der Erwachsenenbildung eingesetzt werden, in denen mehrere Alters- und Generationengruppen vorhanden sind.

Intergenerationelles Lernen für mehrere Generationen

Sollen mit einer Bildungsveranstaltung nicht nur „Alt und Jung“, sondern mehrere Generationen erreicht werden, können sozialraumorientierte und thematische Lernarrangements entwickelt werden. In von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern strukturierten intergenerationellen Erfahrungsräumen können mehrere Generationen einer Region zusammenkommen, um gemeinsam an einem für alle Beteiligten relevanten generativen Thema zu arbeiten. Insofern stellt dieses Konzept intergenerationellen Lernens einen Brückenschlag zu Formen bürgerschaftlichen Engagements dar (vgl. Voegen 2006). Die Heterogenität der Gruppe wird wertgeschätzt, da alle Generationen ihre unterschiedlichen Perspektiven zu einem Thema einbringen können. Das Lernen der Generationen vollzieht sich hier in einem gestalteten und begleiteten Erfahrungsraum. Bei diesem Lernkonzept stehen Erwachsenenbildner/-innen im Spannungsfeld zwischen didaktischer Planung und Entwicklungsorientierung. Sie müssen sensibel für die Interessen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Generationengruppen sein und ihre didaktischen Angebote jeweils anpassen. Durch eine Verortung einer Veranstaltung in einem bestimmten Sozialraum können bereits im Vorfeld zentrale generative Themen recherchiert und möglicherweise neue Ko-

operationspartner dabei gefunden werden, wie zum Beispiel bestehende intergenerationale Initiativen.

7.1.2 Anregungen für die Fortbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern

Mit der empirischen Untersuchung konnte weiterhin gezeigt werden, dass die Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Hinblick auf intergenerationelles Lernen fruchtbar ist. So sind die durch eine Fortbildung professionalisierten Erwachsenenbildner/-innen im untersuchten Sample in der Lage, differenzierte und außerfamiliäre Angebote für verschiedene Generationengruppen zu entwickeln. In Kapitel 6.3.2 wurde die Hypothese formuliert, dass Erwachsenenbildner/-innen in einer Fortbildung zum intergenerationellen Lehren und Lernen vor allem für die Themen Intergenerationalität, generative Themen und Heterogenität sensibilisiert werden sollten, damit sie differenzierte intergenerationelle Lernarrangements entwickeln können. Diese Hypothese wurde vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse der professionalisierten Erwachsenenbildner/-innen entwickelt. Diese Erwachsenenbildner/-innen haben offensichtlich durch die Fortbildung diese Sensibilisierung erfahren. Da die so professionalisierten Gruppen von Erwachsenenbildner/-innen im Sample alle an der gleichen Fortbildung teilgenommen haben, können an dieser Stelle noch keine empirisch gesättigten Aussagen darüber getroffen werden, ob Aspekte dieser Fortbildung besser als andere geeignet sind, Erwachsenenbildner/-innen für intergenerationelles Lernen zu professionalisieren. Dies müssten weitere, komparativ angelegte Fortbildungsstudien klären (vgl. 7.2).

Es lässt sich daher an dieser Stelle nur vermuten, dass vor allem drei Sensibilisierungsformen einen besonderen Einfluss auf die Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern haben, die daher in Fortbildungsarrangements integriert werden können. Diese werden im Folgenden knapp skizziert.

Sensibilisierung für Intergenerationalität

Erwachsenenbildner/-innen sollten in einer Fortbildung zu intergenerationellem Lehren und Lernen die Möglichkeit erhalten, sensibel für Intergenerationalität zu werden. Das heißt, sie sollten in einem Fortbildungsarrangement dazu angeregt werden, sich mit den Themen Generationenbegriffen, Generationenverhältnissen und Lebensphasen auseinanderzusetzen. Diese Themen können jeweils im Hinblick auf die eigene Biografie reflektiert werden, um Intergenerationalität erfahrbar zu machen. So können Erwachsenenbildner/-innen in Fortbildungen beispielsweise dazu angeregt werden, zu reflektieren, welche Symbole bzw. Gegenstände für ihre eigene Generation prägend sind (vgl. Antz et al. 2009, S. 80).

Sensibilisierung für generative Themen

Intergenerationelles Lernen bedarf eines gemeinsamen Themas. Um sensibel für die Frage nach anregenden Bildungsinhalten – die je nach Generationengruppen unter-

schiedlich konzipiert werden können – und verbindenden generativen Themen zu werden, sollten Erwachsenenbildner/-innen in einer Fortbildung die Gelegenheit bekommen, sich mit diesen Fragen reflexiv auseinanderzusetzen. So können sie zum einen ihre eigenen generativen Themen reflektieren, die sie mit anderen Generationen verbinden. Zum anderen kann ein Fortbildungsarrangement Erwachsenenbildner/-innen auch dazu anregen, generative Themen zwischen verschiedenen Generationen in dem Sozialraum ihrer eigenen Bildungseinrichtung zu identifizieren. Eine solche Sozialraumanalyse ist vor allem dann von besonderer Relevanz, wenn intergenerationelle Bildungsarrangements im Rahmen einer sozialraumorientierten aufsuchenden Bildungsarbeit entwickelt werden sollen.

Sensibilisierung für Heterogenität

In der empirischen Studie wurde deutlich, dass Intergenerationalität Heterogenität impliziert. Das heißt, dass in intergenerationellen Veranstaltungen Erwachsenenbildner/-innen mit einer heterogenen Gruppe konfrontiert werden und mit ihr umgehen müssen. Daher muss ein Fortbildungsarrangement die Erwachsenenbildner/-innen darauf vorbereiten, in dem verschiedene Umgangsformen mit Heterogenität diskutiert, reflektiert und in der Fortbildung selbst angewendet und erprobt werden.

7.1.3 Anregungen für die Entwicklung intergenerationeller Bildungsangebote in Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Vor dem Hintergrund der empirischen Untersuchung, der teilnehmenden Beobachtung, der Fragebogenerhebungen und Gruppendiskussionen können im Folgenden einige Thesen zur Entwicklung intergenerationeller Angebote in der Erwachsenenbildung formuliert werden. Die Reflexion dieser Thesen könnte Einrichtungen bei der Entwicklung und Planung intergenerationeller Bildungsangebote unterstützen.⁶⁹

1 Intergenerationelles Lernen bedarf klarer Zielgruppen.

Durch die Ergebnisse der empirischen Studie konnte interpretiert werden, dass die Generationen differenziert vom Konzept intergenerationellen Lernens angesprochen werden, dass für sie verschiedene Generationenbegriffe prägend zu sein scheinen und dass sie sich in unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen bewegen. Es konnte herausgearbeitet werden, dass intergenerationelle Lernarrangements für die Zusammenführung von Jugendlichen und Älteren, von Kindern und Älteren sowie von mehreren Generationen unterschiedlich gestaltet werden müssen, um die Lernbedürfnisse und Interessen der jeweiligen Generationengruppen angemessen berücksichtigen zu können. Daher ist es für Einrichtungen der Erwachsenenbildung bei der

69 Eine Vorfassung dieser Thesen wurde in einer Buchpublikation zur Theorie und Praxis intergenerationellen Lernens gemeinsam mit Annette Scheunpflug, Eva-Maria Antz und Norbert Frieters entwickelt (vgl. Franz et al. 2009, S. 137 ff.). Diese Vorfassung diente als Anregung für die in diesem Kapitel vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse weiterentwickelten Thesen.

Entwicklung intergenerationaler Bildungsangebote wichtig, bereits im Vorfeld zu reflektieren, welche Generationen zusammengeführt werden sollen. Da in vielen Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung unterschiedliche Generationen als Zielgruppen bereits vorhanden sind, sollte dieses vorhandene intergenerationale Potenzial reflektiert werden. Nach einer solchen Reflexion kann begründet entschieden werden, ob ein intergenerationales Angebot für Kinder und Ältere, für Jugendliche und Ältere oder für mehrere Generationen offen sein sollte. Nach dieser Auswahl kann dann das Angebot intensiv geplant und vorbereitet werden.

2 Die generationsbedingte Vielfalt ist eine Chance – kein Risiko!

Durch die empirische Studie konnte gezeigt werden, dass Intergenerationalität mit Heterogenität in Zusammenhang steht. Diese Heterogenität setzt sich aus unterschiedlichen Biografien, Orientierungen und Werthaltungen sowie aus differierenden Lernbedürfnissen und -gewohnheiten zusammen. Die Vielfalt an Perspektiven kann Lernprozesse zwischen den Generationen bereichern und in intergenerationalen Arrangements unterschiedlich genutzt werden. So kann die Heterogenität der Gruppe die gemeinsame Arbeit an einem generativen Thema bereichern, ohne explizit in den Mittelpunkt gerückt zu werden. Darüber hinaus kann die Heterogenität der Gruppe auch explizit genutzt werden, um durch die verschiedenen Perspektiven und Orientierungen der Teilnehmenden ein Differenzenerleben zwischen den Teilnehmenden zu ermöglichen. Für eine Einrichtung ist es daher von Bedeutung, die Heterogenität intergenerationaler Arrangements zu reflektieren, um sie gezielt als Ressource für den Bildungsprozess nutzen zu können.

3 Intergenerationelles Lernen bedarf eines gemeinsamen (generativen) Themas.

In der empirischen Untersuchung wurde deutlich, dass intergenerationaler Veranstaltungen eines gemeinsamen Themas bedürfen. So steht nicht die Auseinandersetzung mit Generationenaspekten im Mittelpunkt, sondern vielmehr kann Intergenerationalität anhand eines Themas bearbeitet bzw. expliziert werden. Besonders zu betonen sind hier die vom Typus der thematisch-intentionalen Gestalter hervorgehobenen generativen Themen zwischen den Generationen. Generative Themen können die Generationen in ihren jeweiligen Interessen verbinden und ermöglichen so interessengeleitete Lernprozesse zwischen den Generationen. Daher sollte eine Einrichtung im Vorfeld potenzielle generative Themen zwischen den Generationen in ihrem Sozialraum reflektieren, um ein Bildungsangebot für verschiedene Generationen zu planen.

4 Biografie- und reflexionsorientiertes Arbeiten kann intergenerationaler Lernarrangements bereichern.

Mit der empirischen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die vom Typus der explizierend-intentionalen Gestalter hervorgehobene Konfrontation mit der Alterität des Anderen gerade in der Arbeit mit Jugendlichen und Älteren zentral ist. Die Erfahrung der Alterität hat bei Jugendlichen Einfluss auf ihre Identitätsentwicklung, wäh-

rend sie Ältere zur Reflexion ihrer Orientierungen und Standpunkte anregen kann. Aus der Perspektive der Teilnehmenden wird die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Identität und Alterität dann möglich, wenn intergenerationelle Lernarrangements sie anregen können, ihre eigenen biografischen Perspektiven zu reflektieren und mit den Perspektiven der Anderen zu verknüpfen. Vor diesem Hintergrund sollten Einrichtungen für Ältere und Jugendliche biografie- und reflexionsorientierte Elemente in eine Veranstaltung integrieren, um so ein produktives Differenzenerleben zwischen den Teilnehmenden zu ermöglichen.

5 Eine generationssensible Auswahl und Nutzung von Methoden unterstützt intergenerationelle Lernprozesse.

In der empirischen Studie wurde deutlich, dass die Generationen neben ihren spezifischen Prägungen im Hinblick auf Generationenbegriffe über differierende Lernbedürfnisse und Lerngewohnheiten verfügen und daher unterschiedlich auf angebotene Methoden reagieren. So können sich Kinder in langen Vorträgen langweilen und brauchen hier Ausweichmöglichkeiten. Älteren sind hingegen aktivierende Moderations- und Lehrmethoden fremd. Diese Fremdheit kann durch eine Explikation der Intentionalität der methodischen Arrangements bearbeitet werden. Eine Einrichtung, die intergenerationelle Bildungsangebote entwickeln möchte, sollte diese differierenden Lerngewohnheiten reflektieren, um damit bewusst umgehen und planen zu können. So können bereits im Vorfeld für verschiedene Generationengruppen differenzierte Angebote entwickelt werden.

6 Genealogisch-extensionale Lernarrangements können die Familienbildungspraxis bereichern.

Mit der empirischen Untersuchung konnte deutlich gemacht werden, dass das Lernen zwischen sozialen und biologischen Großeltern und Enkelkindern ein wichtiger Teilbereich intergenerationellen Lernens ist, der für die beteiligten Generationengruppen aufgrund ihrer Prägung auf genealogische und pädagogische Generationenbegriffe besonders positiv besetzt ist. Ältere geben gerne ihr Wissen an Kinder weiter, empfinden den Kontakt mit ihnen als belebend und Kinder lassen sich von Älteren gerne etwas beibringen. Daher können in der Familienbildung institutionelle, extensionale Lernarrangements für die Generationen bereitgestellt werden, in denen die Generationen gemeinsam etwas tun und die Jüngeren von den Älteren lernen können.

7 In intergenerationellen Lernarrangements werden verschiedene Rollenmuster aktiviert, die einer intensiven Reflexion bedürfen.

Durch die Studie konnte gezeigt werden, dass die Generationen von unterschiedlichen Generationsbegriffen geprägt sind. Daher kommen Ältere, Jugendliche und Kinder mit ganz unterschiedlichen Erwartungshaltungen in Veranstaltungen zu intergenerationellem Lernen. Diese Erwartungshaltungen und Vorstellungen sollten zu Beginn einer Veranstaltung reflektiert und expliziert werden, um einen intensiven gemeinsamen Lernprozess zu ermöglichen.

8 Intergenerationelle Lernprozesse brauchen Zeit.

Die empirische Untersuchung konnte zeigen, dass gerade der Beginn intergenerationaler Veranstaltungen von Unsicherheiten geprägt ist. Vor diesem Hintergrund greifen die Teilnehmenden auf stabile gesellschaftliche Orientierungen, wie beispielsweise das Senioritätsprinzip zurück. Daher bedingen intergenerationale Lernprozesse oft eine Umorientierung in eingeschliffenen Orientierungsmustern, die ausreichend Zeit und Raum benötigen. Daher sollten längerfristige intergenerationale Bildungsangebote konzipiert werden, um diese Orientierungen zu reflektieren und neu zu gestalten. Gerade die Annäherung zwischen Jugendlichen und Älteren braucht Zeit sowie eine intensive didaktische Begleitung, durch die ein intensives Kennenlernen der Generationen ermöglicht wird. Erst im Anschluss an diese Annäherungsphase können intensive und multiperspektivische Bildungsprozesse zwischen den Generationen entstehen.

7.2 Anregungen für die Forschung

Im folgenden Abschnitt stehen weitere Forschungsperspektiven im Hinblick auf intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt. In einem ersten Schritt wird die Beteiligung in intergenerationellen Veranstaltungen reflektiert und weitere Forschungen zum intergenerationellen Lernen mit bildungsfernen Teilnehmenden angeregt (7.2.1). In einem zweiten Schritt werden Forschungsperspektiven zur Professionalisierung intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung vorgestellt (7.2.2). Abschließend wird in einem dritten Schritt der Schwerpunkt auf Forschungsperspektiven zum Thema Heterogenität in der Erwachsenenbildung gelegt (7.2.3).

7.2.1 Intergenerationelles Lernen für bildungsferne Teilnehmende

Eingangs wurde die Herausforderung für Erwachsenenbildner/-innen im Hinblick auf intergenerationelles Lernen als Explizierung des Impliziten beschrieben. Diese Herausforderung entsteht vor dem Hintergrund, dass im Diskurs um demografische Veränderungen und den Wandel von Familienstrukturen davon ausgegangen wird, dass das Lernen zwischen den Generationen in den Familien immer weniger funktioniert (vgl. Klerqc 1997). Daher müssten die Generationen in Mehrgenerationenhäusern und Bildungseinrichtungen zusammengeführt werden, um miteinander in Kontakt zu kommen und zu lernen.

Mit der empirischen Studie konnte gezeigt werden, dass intergenerationelles Lernen als Konzept in der Erwachsenenbildung gut geeignet ist, um multiperspektivische Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden zu initiieren. Für unterschiedliche Generationengruppen können differenzierte Angebote in der Erwachsenenbildung entwickelt werden, die die intergenerationale Bildungspraxis bereichern können.

Allerdings kann mit der empirischen Untersuchung nicht auf eine Verbesserung des Miteinanders der Generationen im gesamtgesellschaftlichen Sinn rekuriert werden. Vielmehr deutet sich – mit Blick auf die soziodemografischen Daten der Teilnehmenden – an, dass vor allem die gut situierten Generationengruppen intergenerationelle Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung besuchen. Bei diesen Personen kann jeweils davon ausgegangen werden, dass sie über weitgehend stabile – aber möglicherweise multilokal organisierte – Familienstrukturen verfügen. Intergenerationelles Lernen wird von diesen Teilnehmenden daher vor allem als außerfamiliäre Bereicherung und nicht etwa als „Familienersatz“ wahrgenommen. Diejenigen, die möglicherweise über schlechtere familiäre Voraussetzungen verfügen, gehören – im Rahmen des untersuchten Samples – nicht zum Regelpublikum.

Vor diesem Hintergrund entstehen in Bezug auf intergenerationelles Lernen wichtige Forschungsperspektiven. Künftige Forschungsarbeiten sollten daher intergenerationelles Lernen für bildungsferne Teilnehmergruppen fokussieren.

So erscheint es von zentraler Bedeutung, *empirisch* Bildungsprojekte für Bildungsbenachteiligte zu untersuchen. So sollten beispielsweise stadtteilorientierte intergenerationelle Theater- und Kulturprojekte, die häufig auch intergenerationell angelegt sind, daraufhin untersucht werden, wie in diesen Projekten Bildungsbenachteiligte für ein Angebot interessiert werden können und welche didaktischen Aspekte in der Veranstaltung zum Tragen kommen. Eine solche empirische Untersuchung kann wichtige Anregungen für die Entwicklung intergenerationeller Angebote für bildungsbenachteiligte Teilnehmergruppen liefern.

Auf einer *konzeptionellen Ebene* können dann darauf aufbauend niedrigschwellige und aufsuchende Bildungskonzepte für intergenerationelles Lernen mit bildungsfernen Teilnehmenden entwickelt werden.

Aus einer *theoretischen Perspektive* könnten kontrastierend zur empirischen Untersuchung die öffentlichen Diskurse um intergenerationelles Lernen und das Miteinander der Generationen analysiert werden, um die im Diskurs vorherrschenden Argumentationen mit der konkreten intergenerationellen Bildungspraxis kontrastierend in Beziehung zu setzen. Hier könnte beispielsweise die Frage im Mittelpunkt stehen, welche Bilder von intergenerationellem Lernen in diesen Diskursen konstruiert werden und welche gesellschaftlichen Erwartungen im Hinblick auf intergenerationelles Lernen an die Älteren und Jüngeren herangetragen werden.

7.2.2 Professionalisierung für intergenerationelles Lernen

Durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung konnten vorsichtige Anregungen zu einer Qualifizierung von Erwachsenenbildner/-innen im Hinblick auf intergenerationelle Lern- und Lehrprozesse gegeben werden. Erwachsenenbildner/-innen, die intergenerationelle Bildungsveranstaltungen entwickeln und durchführen, sollten in einer Fortbildung für Aspekte der Intergenerationalität, generativer Themen und

Heterogenität sensibilisiert werden. Vor diesem Hintergrund wurden im sechsten Kapitel Hypothesen formuliert, die die Bedeutung dieser Sensibilisierungen in Fortbildungen zum intergenerationellen Lernen hervorheben.

Um die formulierten Hypothesen empirisch zu sättigen, bedarf es weiterer Untersuchungen.

Diesbezügliche *empirische* Untersuchungen könnten beispielsweise experimentell angelegt sein. Gruppen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern könnten an unterschiedlichen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen, die unterschiedlich strukturiert sind. Sie würden daher unterschiedliche „Treatments“ bekommen, beispielsweise ein Fortbildungsarrangement, in dem die Sensibilisierung für Intergenerationalität, generative Themen und Heterogenität im Mittelpunkt steht und ein Arrangement, das sich davon unterscheidet. Im Anschluss daran würden die Erwachsenenbildner/-innen eigene Bildungsprojekte in ihrer Einrichtung durchführen, die daraufhin vergleichend untersucht werden. Erst eine solche vergleichende Studie ermöglicht differenzierte Aussagen über die Wirksamkeit für ein Fortbildungskonzept zu intergenerationellem Lernen.

Auf einer *konzeptionellen Ebene* könnten dann empirisch begründete Fortbildungskonzepte für die Professionalisierung zu intergenerationellen Lernprozessen entwickelt werden.

7.2.3 Heterogenität in der Erwachsenenbildung

In der empirischen Untersuchung hat sich gezeigt, dass in intergenerationellen Bildungsveranstaltungen der Umgang mit Heterogenität wichtig ist (6.2). Gerade in pluralen und sich schnell wandelnden Gesellschaften erscheint der Umgang mit Alterität, Differenz und Heterogenität für Bildungsprozesse von besonderer Relevanz. In der Erwachsenenbildung gibt es bislang keine Forschungsarbeiten, die sich dezidiert mit Heterogenität auseinandersetzen. Vielmehr scheinen die traditionellen Leitprinzipien der Erwachsenenbildung – Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung (vgl. Siebert 2003) – den Blick auf heterogene Gruppen in der Erwachsenenbildung zu verstellen. Ähnliches gilt auch für den Diskurs um selbstgesteuertes Lernen, in dem Heterogenität zwar durch die Individualisierung von Lernprozessen bearbeitet, aber gleichwohl die heterogene Gruppe aus dem Blickfeld genommen wird.

Die Erwachsenenbildner/-innen des untersuchten Samples gehen unterschiedlich mit der Heterogenität der intergenerationellen Gruppen um und entwickeln für intergenerationelle Lernarrangements neue Strategien. Daher kann argumentiert werden, dass die Auseinandersetzung mit intergenerationellen Lernformen in der Erwachsenenbildung als Anlass genommen werden kann, sich intensiv mit einer Didaktik für heterogene Gruppen zu beschäftigen.

Hier könnten beispielsweise *empirische* Forschungsarbeiten anknüpfen, die Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen der Erwachsenenbildung vergleichend untersu-

chen, beispielsweise durch Videoanalysen oder durch dokumentarisch ausgewertete Gruppendiskussionen und Interviews. Inzwischen liegen im Bereich der Schulforschung erste Untersuchungen dazu vor, wie Lehrer/-innen mit heterogenen Klassen umgehen (vgl. Hugener/Krammer/Pauli 2008), die Anregungen für Forschungsarbeiten in der Erwachsenenbildung bieten können.

Auf einer *theoretisch-konzeptionellen* Ebene könnte ein systematischer Vergleich zwischen den didaktischen Konzepten interkulturellen und intergenerationellen Lernens fruchtbar sein (vgl. auf theoretischer Ebene Gregarek 2007). Eine solche komparative Analyse der didaktischen Perspektiven könnte bereichernd sein, da beide Konzepte mit der Inszenierung von Fremd- und Differenzerleben zwischen den Teilnehmenden arbeiten.

8 Literatur

- Allemann-Ghionda, C.:** 2006. Differenz und Ungleichheit – verkannte Herausforderungen für Bildungsinstitutionen? In: Tanner, A. et al. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, S. 17–28.
- Altorfer, H.:** 1978. Lernen mit Familien. Überlegungen zur Familienarbeit. Arbeitsstelle für Bildungsfragen, Luzern.
- Amman, A./Kolland, F. (Hrsg.):** 2008. Das erzwungene Paradies des Alters? Fragen an eine Kritische Gerontologie. Wiesbaden.
- Amrhein, V./Schüler, B.:** 2005. Dialog der Generationen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Bd. 8, S. 9–17.
- Aner, K./Karl, F./Rosenmayr, L. (Hrsg.):** 2007. Die neuen Alten – Retter des Sozialen? Wiesbaden.
- Antz, E.-M./Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A.:** 2009. Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld.
- Arabin, L.:** 1996. Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analysen zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt/Main.
- Arnold, R.:** 1992. Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Umgang mit Fremdsein als Merkmal erwachsenenpädagogischer Deutungsarbeit. In: Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report, S. 111–122.
- Arnold, R./Siebert, H.:** 1995. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.):** 2006. Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld.
- Asbrand, B./Bergmüller, C.:** i.V. Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen (eingereicht und angenommen).
- Auernheimer, G.:** 2006. Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. In: Tanner, A. et al. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, S. 29–45.

- BAGSO – Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen (Hrsg.):** 2005. Generationenzusammenhalt stärken – Fakten, Projekte, Empfehlungen. Publikation Nr. 12. Bonn.
- Bales, St. S./Eklund, S. J./Siffin, C. F.:** 2000. Children's Perceptions of Elders Before and After a School-Based Intergenerational Program. In: Educational Gerontology. An international Journal, Volume 26, No.7, p. 677–690.
- Baltes, P. B.:** 1990. Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, 41, S. 1–24.
- Bartel, J.:** 2005. Freundschaften zwischen alten und jungen Menschen. Zum Austausch von Wertschätzung und Lebenserfahrung. In: Beck, S. (Hrsg.): Alt sein entwerfen, erfahren. Ethnografische Erkundungen in Lebenswelten alter Menschen. Berlin, S. 35–54.
- Beck, U.:** 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.
- Berger, P. L./Luckmann, Th.:** 1970. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/Main.
- Bergmüller, Cl./Stadler-Altman, U.:** 2009. Evaluationsforschung in der Schule. In: Sacher, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn.
- Bertram, H.:** 2000. Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 97–121.
- Bilstein, J.:** 1996. Zur Metaphorik des Generationsverhältnisses. In: Liebau, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbestimmung. Weinheim, S. 157–189.
- Blakemore, S.-J./Frith, U.:** 2005. Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** 2008. Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin.
- BMBF– Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** 2004. Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_der_weiterbildung.pdf [11.06.2009].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.):** 2005. Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen. Bericht der Sachverständigenkommission, Berlin.
- Bock, K.:** 1998. Familie in gesellschaftlichen Strukturen. Sozialgeschichte und Biographie im intergenerativen Vergleich. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 239–260.
- Böhme, G.:** 1994. Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft: eine Einführung in die Philosophie, Frankfurt/Main.

- Bohnsack, R.:** 2007. Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 225–254.
- Bohnsack, R.:** 2005. Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Beiheft 4, S. 63–82.
- Bohnsack, R.:** 2003. Gruppendiskussion und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München.
- Bohnsack, R.:** 2001. Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Hug, Th. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3, Baltmannsweiler, S. 326–345.
- Bohnsack, R.:** 2000. Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Bohnsack, R./Krüger, H.-H.:** 2005. Qualität qualitativer Forschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 2, S. 185–190.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M.:** 2007. Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 303–308.
- Bohnsack, R./Schäffer, B.:** 2007. Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 309–324.
- Bohnsack, R./Schäffer, B.:** 2001. Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, Th. (Hrsg.): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Band 2, Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler, S. 324–341.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.):** 2007. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden.
- Brake, A.:** 2006. Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 81–108.
- Brake, A./Kunze, J.:** 2004. Kultureller Kapitaltransfer in der Mehrgenerationenfolge. Kontinuität und Wandel zwischen den Generationen. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München, S. 71–95.
- Breloer, G.:** 1980. Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Britten, U.:** 2003. Visionen einer Generation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Bd. 15, S. 41–46.

- Brumlik, M.:** 2002. Anerkennung als pädagogische Idee. In: Hafenegger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach, S. 13–26.
- Brunner, Th.:** 1998. Zum Verhältnis von Jung- und Seniorstudierenden an der Philipps-Universität Marburg – Ergebnisse einer Umfrage. In: Keil, S./Brunner, Th. (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Graf-schaft, S. 101–118.
- Büchner, P.:** 2006. Der Bildungsort Familie: Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im All-tag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 21–48.
- Büchner, P./Krah, K.:** 2006. Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Fa-milie im Kindes- und Jugendalter. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): In-formelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. München/Weinheim, S. 123–154.
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.):** 2006. Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.
- Büchner, P./Wahl, K.:** 2005. Die Familie als familiärer Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bil-dungsarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jg., Heft 3, S. 356–374.
- Cambridge, J./Simandiraki, A.:** 2006. Typology for the Discription and Analysis of Interak-tive Intergenerational Learning. In: Hatton-Yeo, A. (Ed.): Intergenerational Programmes. An Introduction and Examples of Practice. Beth Johnson Foundation. p. 137–144.
- Comte, A.:** 1906/1994. Rede über den Geist des Positivismus. Hamburg.
- Couper, D. P./Sheehan, N. W./Thomas, E. L.:** 1991. Attitude Toward Old People: The Impact of an Intergenerational Program. In: Educational Gerontology. An international Journal, Volume 17, No.1, p. 41–54.
- de Boutemard, D. S.:** 2006. »Wissen wo´s Brot herkommt«. Bäuerliche Familientradition-en als Hemmschuh oder Sprungbrett? In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamili-en. Wiesbaden, S. 179–224.
- de Groote, K./Nebauer, F.:** 2008. Kulturelle Bildung im Alter. Eine Bestandsaufnahme kul-tureller Bildungsangebote für Ältere in Deutschland. München.
- Dehnbostel, P.:** 2005. Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusam-menhängen. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln/Weimar/Wien, S. 143–164.
- Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hrsg.):** 1992. Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachse-nenbildung der DGfE. Beiheft zum Report.
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft:** 2003. Standards erziehu-ngswissenschaftlicher Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 857–864.

- Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.):** 1999. Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. DIE Materialien für Erwachsenenbildung 18. Bonn.
- Dilthey, W.:** 1894/1957. Ideen über eine beschreibende und vergleichende Psychologie. In: Gesammelte Schriften Band 5, Stuttgart/Göttingen, S. 139–240.
- Dilthey, W.:** 1875/1957. Über das Studium der Geschichte der Wissenschaft vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. In: Gesammelte Schriften Band 5, Stuttgart/Göttingen, S. 31–73.
- Dobra, N.:** 2007. Identität und Alterität. Zur Auflösung der Fremderfahrungen in Selbsterfahrungen. Berlin.
- Eggers, D. (Hrsg.):** 1990. Heterogenität – Chance oder Risiko? Ein Seminarbericht aus der Reihe Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache – Sprachpädagogik. Mainz.
- Eisentraut, R.:** 2008. Soziodemografischer Wandel und intergenerationelle Projekte – aus der Perspektive von Jugendlichen. In: Hoffmann, D./Schubarth, W./Lohmann, M. (Hrsg.): Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. Weinheim/München, S. 197–212.
- Eisentraut, R.:** 2007. Intergenerationelle Projekte. Motivationen und Wirkungen. Baden-Baden.
- Erikson, E. H.:** 1994. Identität und Lebenszyklus. 14. Auflage, Frankfurt/Main.
- Etmologisches Wörterbuch des Deutschen, W. Pfeifer:** 1995. Berlin.
- Faulstich, P.:** 1999. Einige Grundfragen zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/Main, S. 24–39.
- FGG – Forschungsgesellschaft für Gerontologie e. V. (Hrsg.):** 2005. Intergenerative Projekte in NRW. Bestandsaufnahme, Bewertung, Vernetzungs- und Qualifizierungsbedarf. Dortmund.
- Flick, U.:** 2005. Standards, Kriterien, Strategien – Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 2, S. 191–210.
- Flick, U.:** 2002. Qualitative Sozialforschung. Reinbek.
- Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I.:** 2007. Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbek, S. 13–29
- Franz, J.:** 2007. Schleichender Systemumbau durch den demografischen Wandel. Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch? In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 63–72.
- Franz, J./Scheunflug, A.:** 2009. Zwischen Seniorität und Alterität. Eine empirische Rekonstruktion intergenerationellen Lernens. Erscheint in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3 (eingereicht und angenommen).
- Franz, J./Frieters, N.:** 2007. Klimawandel zwischen den Generationen? Erste Erfahrungen des KBE-Projektes „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ In: Erwachsenenbildung, Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis, 53. Jg, Heft 4, S. 216–219.

- 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. (Hrsg.): 2007. Paulo Freire – Unterdrückung und Befreiung. Münster/New York/München/Berlin, S. 67–88.
- Friedmann, B.:** 1999. Connecting Generations. Integrating Aging Education and Intergenerational Programs with Elementary and Middle Grades. Boston/London u. a.
- Fromme, J.:** 1997. Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- GEW- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft:** 2006. Dokumente „Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“. Schlussbericht der Untersuchung im Auftrag des BMBF. Dok. 3/2006.
- Gieseke, W.:** 2005. Fortbildungsbedarfe bei Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 28, Heft 4, S. 37–46.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.:** 1976. The Discovery Of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research. New York.
- Gogolin, I.:** 2006. Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule. In: Tanner, A. et al. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, S. 291–299.
- Gohlke, H./Büchner, P.:** 2006. Das familiäre Bildungserbe als Produkt gelebter Generationenbeziehungen. Über das Spannungsverhältnis zwischen Weitergabe und Übernahme von Bildung und Kultur. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 21–48.
- Gorelik, Y./Damron-Rodriguez, J./Funderburk, B./Solomon, D. H.:** 2000. Undergraduate Interest in Aging: Is it Affected by Contact with Older Adults? In: Educational Gerontology. An international Journal, Volume 26, No.7, p. 623–638.
- Granville, G.:** 2002. A Review of Intergenerational Practice in the UK. Beth Johnson Foundation. Online im Internet: URL: <http://www.centreforip.org.uk/Libraries/Local/67/Docs/Review%20of%20IP%20in%20UK.pdf> [11.06.2009]
- Gregarek, S.:** 2007. Lernen leben – Leben lernen. Intergenerationelle und Interkulturelle Bildung. Oberhausen.
- Gronemeyer, R.:** 1991. Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten. Frankfurt/Main.
- Gruber, H./Harteis, Ch./Kraft, S.:** 2005. Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/innen. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gruber05_01.pdf [10.02.2009]
- Hafenecker, B.:** 2002. Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach, S. 45–62.

- Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.):** 2002. Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach.
- Harney, K./Groppe, C./Honig, M.-S.:** 1997. Geschichte von Familie, Kindheit und Jugend. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Stuttgart.
- Hatton-Yeo, A. (Ed.):** 2006. Intergenerational Programmes. An Introduction and Examples of Practice, Beth Johnson Foundation.
- Hauff, V./Bachmann, G. (Hrsg.):** 2006. Untern Strich – Erbschaften und Erblasten für das Deutschland von morgen – Eine Generationenbilanz, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Hoffmann, D./Schubarth, W./Lohmann, M. (Hrsg.):** 2008. Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. Weinheim/ München.
- Holzbrecher, A.:** 2004. Interkulturelle Pädagogik. Berlin.
- Holzbrecher, A.:** 1997. Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen.
- Honig, M.-S.:** 1999. Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/Main.
- Honig, M.-S.:** 1996. Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung. In: Liebau, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch anthropologische Grundbedingung. Weinheim, S. 201–221.
- Honneth, A.:** 1992. Kampf um Anerkennung. Zur sozialen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main.
- Höpfinger, F./Hummel, C./Hugentobler, V.:** 2006. Enkelkinder und ihre Großeltern. Intergenerationelle Beziehungen im Wandel. Zürich.
- Höpfinger, F.:** 1999. Generationenfrage – Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen. Lausanne.
- Hug, Th.:** 1996. Postmoderne Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H./Hug, Th. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Band 2. Baltmannsweiler, S. 439–456.
- Hugener, I./Krammer, K./Pauli, Ch.:** 2008. Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität: Differenzierungsmaßnahmen im Mathematikunterricht. In: Gläser-Zikuda, M./Seifried, J. (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster, S. 47–66.
- Jacobs, T.:** 2006. Dialog der Generationen. Leben – Gesellschaft – Schule. Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik. Baltmannsweiler.
- Joller-Graf, K.:** 2006. Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Module der Lehrerbildung. Donauwörth.
- Kade, J./Seitter, W.:** 2007. Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg, Heft 2, S. 181–198.
- Kaiser, A.:** 2002. Metakognition und selbstreguliertes Lernen: Vermittlung metakognitiver Kompetenzen an Kursleitende. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und Erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld, S. 89–102.

- Kaiser, M.:** 1998. Wunsch und Wirklichkeit des intergenerationellen Lernens an der Hochschule. In: Keil, S./Brunner, Th. (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft, S. 101–118.
- KBE – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.):** 2002. Bildung lebenslang. Leitlinien einer Bildung im dritten und vierten Alter. Bonn.
- Keil, S./Brunner, Th.:** 1998. Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft.
- Kellner, W.:** 2005. Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen – das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln/Weimar/Wien.
- 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.
- Kiper, H./Miller, S./Palentien, Ch./Rohlf, C. (Hrsg.):** 2008. Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn.
- Kirchhöfer, D.:** 1997. Konsistenz und Inkonsistenz von Familienselbstbildern. In: Eltern-Kind-Beziehungen. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen, S. 160–170.
- Kleinemas, U.:** 2000. Jugend und Alter: Chancen und Barrieren des Dialogs. In: Böhmer, G./Lucas, H. (Hrsg.): Projekte und Begegnungen der Generationen. Reihe: Organisationsmodelle kirchlicher Erwachsenenbildung (Kreis Offenbach). Darmstadt, S. 8–11.
- Klerqc, J.:** 1997. Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hrsg.): Generationen im Dialog. Frankfurt am Main: DIE. S. 84–94. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/meisel97_03.pdf [11.06.2009].
- Kluge, S.:** 2000. Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research [14 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 14, Online im Internet: URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145> [11.06.2009].
- Knapp, J. L./Stubblefield, P. J. D.:** 2000. Changing Students' Perceptions of Aging: The Impact of an intergenerational Service Learning Course. In: Educational Gerontology. An international Journal, Volume 26, No.7, p. 611–623.
- Knopf, D.:** 2000. Die Inszenierung „gelungener“ außerfamiliärer Generationsbeziehungen – Tendenzen und Beispiele intergenerationaler Projekte. In: von Tippelskirch, D./Spielmann, J. (Hrsg.): Solidarität zwischen den Generationen. Familie im Wandel der Gesellschaft. Stuttgart/Berlin/Köln, S. 143–160.
- Kraft, S.:** 2006. Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Report zur Weiterbildung. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf [11.06.2009].
- Kraft, S. (Hrsg.):** 2002. Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler.

- Kraft, S.:** 1999. Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, Heft 3. S. 833–845.
- Krah, K./Büchner, P.:** 2006: Habitusgenese und Religiosität in Mehrgenerationenfamilien. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 109–142.
- Krüger, H.-H.:** 1999. Postmoderne Ansätze in der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 165–174.
- Lauterbach, W.:** 2004. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Zum Wandel der Familienstruktur in der zweiten Lebenshälfte, Würzburg.
- Lave, J./Wenger, E.:** 1991. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press, New York u. a.
- Liebau, E.:** 1997. Generationen – ein aktuelles Problem? In: Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München, S. 15–38.
- Liebau, E.:** 1996. Die Drei-Generationen-Familie. In: Liebau, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch anthropologische Grundbedingung. Weinheim, S. 13–23.
- Lloyd-Sherlock, P. (Ed.):** 2004. Living Longer. Ageing, Development and Social Protection. London/New York.
- Loos, P./Schäffer, B.:** 2001. Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Luhmann, N./Schorr, E.:** 1988. Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main.
- Lüscher, K.:** 2005. Generationenlernen – mehr als Sozialisation! In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3, S. 196–204.
- Lüscher, K.:** 1993. Generationsbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. In: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationsbeziehungen in postmodernen Gesellschaften. Konstanz, S. 17–47.
- Lüscher, K./Liegler, L.:** 2008. Generative Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 141–157.
- Lüscher, K./Liegler, L.:** 2004. Das Konzept des „Generationenlernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 1, S. 38–55.
- Lüscher, K./Liegler, L.:** 2003. Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz.
- Lüscher, K./Lettke, F.:** 2002 Generationenambivalenz – Ein Beitrag zum Verständnis von Familie heute. In: Soziale Welt, 53. Jahrgang, Heft 4, S. 437–466.
- Lyotard, J.-F.:** 1999. Das postmoderne Wissen: ein Bericht. 4. Auflage (1. Auflage 1979), Wien.
- Lyotard, J.-F.:** 1989. Der Widerstreit. München.
- MacBain, D. E.:** 1996: Intergenerational Education Programs. Phi Delta Kappa Educational Foundation: Bloomington, Indiana.

- MacCallum, J./Palmer, D./Wright, P./Cumming-Potvin, W./Northcote, J./Brooker, M./Tero, C.:** 2006. Community building through intergenerational exchange programs. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- Mangold, W.:** 1960. Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt/Main.
- Mannheim, K.:** 1980. Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main.
- Mannheim, K.:** 1928/1964. Wissenssoziologie, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff, Berlin.
- Mansel, J.:** 2000. Kindliche Entwicklung zwischen Selbstbestimmung und Strukturierung. In: Herlth, A./Engelbert, A./Mansel, J./Palentien, Ch. (Hrsg.): Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen. Opladen, S. 192–201.
- Marquard, M./Schabacker-Bock, M./Stadelhofer, C.:** 2008. Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationale Lernprojekte, Weinheim/München.
- Mayering, P.:** 2002. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung in qualitativem Denken. Weinheim/Basel.
- Meese, A.:** 2005. Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung II. Heft. S. 37–39. Online im Internet. URL: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf> [11.06.2009].
- Meinefeld, W.:** 2007. Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 5. Auflage, Reinbek, S. 265–275.
- Nave-Herz, R.:** 2007. Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt.
- Negt, O.:** 1997. Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen.
- Neidhardt, H.:** 2008. Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen ... Altersintegrative Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Online im Internet: URL: <http://www.die-bonn.de/doks/neidhardto801.pdf> [11.06.2009].
- Nentwig-Gesemann, I.:** 2007. Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 309–324.
- Neumann, K.:** 1993. Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts. In: Marefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Köln, S. 191–205.
- Newman, S./Brummel, S. W.:** 1989. Intergenerational Programs: Imperatives, Strategies, Impacts, Trends (Journal of Children in Contemporary Society, Volume 20).
- Newmann S./Karip, E./Faux, R. B.:** 1995. Everyday memory Function of Older Adults: The Impact of intergenerational School Volunteer Programs. In: Educational Gerontology. An international Journal, Volume 21, No. 6, p. 569–580.
- Niethammer, L.:** 1980. Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/Main.

- Nohl, A.-M.:** 2007. Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 255–276.
- Nohl, A.-M.:** 2006. Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Nohl, A.-M.:** 2005. Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview> [11.06.2009].
- Nuissl, E.:** 2002. Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: Kraft, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 9–15.
- Overwien, B.:** 2005. Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jg., Heft 3, S. 339–356.
- Peuckert, R.:** 2008. Familienformen im sozialen Wandel. 7. Auflage, Wiesbaden
- PIB – Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung (Hrsg.):** 2005. Ehrensache – Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland, Berlin.
- Pinder, W.:** 1926/1961. Das Problem der Generationen in der Kunstgeschichte Europas. München.
- Prenzel, A.:** 2006. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Pzyborski, A.:** 2004. Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.
- Raible, W.:** 1998. Alterität und Identität. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaften und Linguistik Heft 110, S. 7–22.
- Reicherts, J.:** 2007. Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 5. Auflage, Reinbek, S. 276–286.
- Reicherts, J.:** 2003. Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Richard, B./Krüger, H.-H.:** 1998. Mediengeneration: Umkehrung von Lernprozessen? In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 159–182.
- Richter-Rauch, S.:** 2000. Zeit zum Schreiben – eine Schreibwerkstatt für Alt und Jung. In: Böhmer, G./Lucas, H. (Hrsg.): Projekte und Begegnungen der Generationen. Reihe: Organisationsmodelle kirchlicher Erwachsenenbildung (Kreis Offenbach), Darmstadt, S. 32.
- Roux, P./Gobet, P. et al.:** 1996. Generationsbeziehungen und Altersbilder. Ergebnisse einer empirischen Studie. Nationales Forschungsprogramm 32 Alter. Lausanne, Zürich.
- Rupp, M. (Hrsg.):** 2002. Familienbildung im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg, Ifb-Materialien 3 – 2002.

- Rupp, S.:** 1997. Zur Herausbildung von Generationseinheiten und Generationsbeziehungen bei Angehörigen der Weimarer Jugend- und Hitlerjugendgeneration. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen, S. 205–217.
- Schabacker-Bock, M./Marquard, M.:** 2005. Von der Schule in den Beruf. Trainingsmaterial zu Berufsvorbereitung von HauptschülerInnen. AK Spar: Ulm.
- Schäffer, B.:** 2009. Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.-29. September 2007 an der Universität Bremen. Baltmannsweiler, S. 94–111.
- Schäffer, B.:** 2003. Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Schäffter, O.:** 2006. Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voegen, H. (Hrsg.): Brückenschläge: Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 21–34.
- Schäffter, O.:** 1997. Das Fremde als Lernanlaß. Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen.
- Schäffter, O.:** 1991. Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11–42.
- Schäffter, O.:** 1986. Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflussnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude Armand (Hrsg.): Sensibilität für Lehrverhalten. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/Main, S. 41–52.
- Schäffter, O./Doering, D./Geffers, E./Perbandt-Brun, H.:** 2005. Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Berlin.
- Schell-Kiehl, I.:** 2007. Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Weiterbildung und Biographie. Bielefeld.
- Scherr, A.:** 2002. Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über soziale Subjektivität und gegenseitige Anerkennung als pädagogische Begriffe. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach, S. 26–44.
- Scheunpflug, A.:** 2008. Lernen in heterogenen Gruppen – Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anmerkungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht Allgemeiner Didaktik. In: Kiper, H./Miller, S./Palentien, Ch./Rohlf, C. (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn, S. 66–77.
- Scheunpflug, A.:** 2006. Biologische und soziale Evolution. Erziehung und die Entwicklung biologischer, psychischer und sozialer Systeme. In: Lenzen, D./Ehrensbeck, Y. (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden, S. 230–249.

- Scheunflug, A.:** 2004. Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/Main, S. 65–87.
- Schirmmayer, F.:** 2004. Das Methusalem-Komplott. München.
- Schleiermacher, F.:** 1826/1966. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften. Bd. 1 herausgegeben von E. Weniger. Düsseldorf.
- Schmidt, B./Tippelt, R.:** 2009. Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 55, Heft 1, S. 73–90.
- Schröder, H./Gilberg, R.:** 2005. Weiterbildung Älterer im demografischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld.
- Schüler, B.:** 2005. Dialog der Generationen. Wege des Miteinanders von Jung und Alt. Online im Internet: URL: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/03598.pdf> [11.06.2009]
- Seefeldt, C.:** 1989. Intergenerational Programs – Impact on Attitudes. In: Newman, S./Brummel, S. W. (1989) Intergenerational Programs: Imperatives, Strategies, Impacts, Trends, Journal of Children in Contemporary Society, Volume 20, p. 185–194.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.):** 2006 Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/Main.
- Siebert, H.:** 2003. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Auflage, München.
- Siebert, H.:** 1990. Von der Professionalisierung zur Professionalität? In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, S. 283–287.
- Siebert, H./Seidel, E.:** 1990. SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover. Hannover.
- Stadelhofer, C.:** 1998. Intergenerationelles Lernen an der Hochschule. Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines hohen Ziels und Ansätze zur Realisierung. Überlegungen und Erfahrungen an der Universität Ulm. In: Keil, S./Brunner, Th. (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Graftschaff, S. 137–154.
- Stadelhofer, C. (Hrsg.):** 1996. Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter. Der Beitrag wissenschaftlicher Weiterbildung zur Vorbereitung von Menschen im dritten Lebensalter auf neue Tätigkeitsfelder und neue Rollen in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung. Ein europäischer Vergleich und Austausch. Bielefeld.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder:** 2007. Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1. Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern. Wiesbaden.
- Steinhoff, B.:** 1998. Empirische Befunde und Thesen zum altersgemischtem Studium. In: Keil, S./Brunner, Th. (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Graftschaff, S. 101–118.
- Steinke, I.:** 2007. Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 5. Auflage, Reinbek, S. 319–331.
- Stojanov, K.:** 2006. Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.

- Storm, R. D./Storm, S. K.:** 1995. Intergenerational Learning: Grandparents in the schools. In: *Educational Gerontology. An international Journal*, Volume 21, No. 4, p. 321–336.
- Strauss, A. L.:** 1994. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, München.
- Sünkel, W.:** 1997. Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: Liebau, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim, S. 280–285.
- Szameitat, S.:** 2005. Großeltern werden immer gebraucht. Diakonisches Werk vermittelt ehrenamtliche Helferinnen und Helfer. In: *Hannoversche Allgemeine Extra Neue Presse: Aktiv im Leben*. 15. Juni 2005.
- Tanner, A./Badertscher, H./Holzer, R./Schindler, A./Streckeisen, U. (Hrsg.):** 2006. *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich.
- Tietgens, H.:** 1983. *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/Main.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C.:** 2009. *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld.
- Titze, H.:** 2000. Wie lernen die Generationen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Heft 3, 3. Jg., S. 131–144.
- Tönnies, F.:** 1887/2005. *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Darmstadt.
- Tremel, A. K.:** 2000. *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Berlin/Stuttgart/Köln.
- Ueltzhöffer, J.:** 1996: Wege zur Bürgergesellschaft: die Geislinger-Studie. In: Wendt, W. R. (Hrsg.): *Zivilgesellschaft und soziales Handeln. Bürgerschaftliches Engagement in eigenen und gemeinschaftlichen Belangen*. Freiburg, S. 121–137.
- Ulbrich-Herrmann, M.:** 1997. Tradierung von Gewalt. Die Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens und der Erziehungsstile für Gewaltverhalten von Jugendlichen. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): *Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung*. Opladen, S. 180–191.
- Uhlendorf, H.:** 2008. Alt und Jung außerhalb und innerhalb der Familie. In: Hoffmann, D./Schubarth, W./Lohmann, M. (Hrsg.): *Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen*. Weinheim/München, S. 133–152.
- UN – United Nations:** 2006. *World Population Prospects. The 2006 Revision. Executive Summary Online* im Internet: URL: <http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/English.pdf> [11.06.2009].
- Veelken, L.:** 1998. Auswirkungen des intergenerativen Studiums im Alter auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen und den Lernerfolg der jüngeren Studierenden. In: Keil, S./Brunner, Th. (Hrsg.): *Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung*. Graftschaft, S. 101–118.
- Voegen, H. (Hrsg.):** 2006. *Brückenschläge: Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld.
- Wagner, H.-J.:** 1999. *Rekonstruktive Methodologie*. Opladen.

- Wahl, K.:** 2006. Soziale Gebrauchsweisen von Informationsquellen am Bildungsort Familie. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 225–254.
- Wehrspann, Ch.:** 1997. Umweltbewußtsein als Generationenproblem. Neue Sozialisationsaufgaben durch steigendes Bedrohungsempfinden. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen, S. 192–204.
- Welsch, W.:** 2002. Unsere postmoderne Moderne. Berlin.
- Weisbrod, B.:** 2005. Generationen und Generationalität in der neueren Geschichte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Bd. 8, S. 3–9.
- Wernet, A.:** 2006. Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Wilk, L.:** 2000. Veränderte Familienformen – postmoderne kindliche Lebenswelten? In: Herlth, A./Engelbert, A./Mansel, J./Palentien, Ch. (Hrsg.): Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen. Opladen, S. 23–46.
- Winston, L.:** 2002. Grandpartners. Intergenerational Learning and Civic Renewal, K-6. Portsmouth.
- Zimbardo, P. G. (Hrsg.):** 1996. Psychologie. 7. Auflage, Berlin.

Autorin

Dr. phil. Julia Franz arbeitet als Wissenschaftlerin an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg. Sie ist zudem freiberuflich in der Erwachsenenbildung tätig. Ihre Schwerpunkte sind Intergenerationelles Lernen, Lernarrangements und Lernberatung sowie Qualitätsfragen der Erwachsenenbildung.

INTERGENERATIONELLES LERNEN ERMÖGLICHEN

Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung

Vor dem Hintergrund demografischer Veränderungsprozesse gewinnen Angebote intergenerationalen Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung. Erwachsenenbildner/-innen, die intergenerationale Lernangebote entwickeln, werden dabei vor eine neue Herausforderung gestellt: Sie müssen Lernprozesse zwischen den Generationen – die sonst eher beiläufig geschehen – in intergenerationalen Angeboten explizit ermöglichen.

Wie gehen Erwachsenenbildner/-innen mit dieser Herausforderung um? Welche Orientierungen und Vorstellungen von intergenerationalen Lernprozessen haben sie und wie ermöglichen sie diese in didaktischen Lernarrangements?

Diese Fragen stehen im Mittelpunkt der empirischen Studie, in der die Orientierungen von Erwachsenenbildner/-innen zu intergenerationalen Lern- und Lehrprozessen mithilfe von dokumentarisch ausgewerteten Gruppendiskussionen rekonstruiert werden.

Die Autorin, **Julia Franz**, arbeitet als Wissenschaftlerin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und ist zudem freiberuflich in der Erwachsenenbildung tätig.

Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler/-innen, Studierende, Praktiker/-innen und Entscheidungsträger/-innen in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).