

# ERB

## ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis



### Generationen lernen



Julia Franz Auf dem Weg zur generationensensiblen Erwachsenenbildung. Eine theoretische Reflexion zur aktuellen intergenerationellen Bildungsarbeit | Irmgard Schroll-Decker Weiterreichen und zuteilwerden lassen. Die Begegnung verschiedener Generationen in der Pfarrgemeinde als Aufgabe von Erwachsenenbildung | Veronika Thalhammer Mediales Lernen in Familien. Ob Internet, E-Mail, Smartphone: Generationen lernen zuhause gemeinsam und nebenbei | Johanna Gebrande Zeit für Bildung. Generationen 50+ aus Perspektive der zielgruppenspezifischen Bildungsplanung



## EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis  
Heft 4 | 63. Jahrgang | 2017  
ISSN (Printausgabe): 0341-7905, ISSN (online): 2365-4953  
DOI 10.3278 / EBZ1503W

Herausgegeben von der **Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)**

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Prof. Dr. Ralph Bergold, Siegburg; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt; Andrea Hoffmeier, Bonn; Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Mainz; Prof. Dr. Ingeborg Schüßler, Ludwigsburg; Dr. Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Mülheim a. d. Ruhr (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Siegburg (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Vechta; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn; Dr. Hermann Kues, Lingen

Anschrift: Rheinweg 34, 53113 Bonn. Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: [www.keb-deutschland.de](http://www.keb-deutschland.de), E-Mail: [keb@keb-deutschland.de](mailto:keb@keb-deutschland.de), [sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de](mailto:sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de)

Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden. Einzelheftpreis: € 11,-/11,40 (A). Bezugspreis jährlich print + online: € 36,-/37,10 (A). Inst.-Preis print + online: ab: € 71,-/73,- (A). Vorzugsabo für Studierende: € 28,80/29,70 (A), jeweils einschließlich MwSt., zuzüglich Versandkosten. Preisänderungen vorbehalten. Die Bezugsdauer verlängert sich um ein Jahr, wenn keine Abbestellung bis zum 1.10. erfolgt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen; E-Mail: [v-r-journals@hgv-online.de](mailto:v-r-journals@hgv-online.de), Tel.: 07071/9353-16 (für Bestellungen und Abonnementverwaltung).

Verantwortlich für die Anzeigen: Anja Küttemeyer, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.  
[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Druck- und Bindearbeiten: Hubert & Co GmbH & Co. KG, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

## Generationen lernen



Karikatur: Mester

145

### Aus der Redaktion

Zitieren und zitiert werden, das ist der ewige Kreislauf der Wissenschaft. Die kleinen Fußnoten, diese unscheinbaren Nümmerchen und die höchstens in sieben Punkt gedruckten Literaturhinweise: Wer niemals mit seinem noch so wissenschaftlich wertvollen Werk Zugang zu einem solchen Appendix bekommt, der hat in der Welt der Gelehrsamkeit für alle Zeit verloren. Diese Arbeit wird höchstens in der Bibliothek der vergessenen Bücher Platz finden. Nur per Zitationsfortpflanzung wird das Wissen von (Buch-)Generation zu Generation weitergegeben.

In diesem Heft kommen mit Veronika Thalhammer, Julia Franz und Irmgard Schroll-Decker drei Autorinnen zu Wort, die unterschiedlichen Stadien ihrer wissenschaftlichen Karrieren vertreten. Sie bilden hier quasi ein Mehrgenerationenheft. Für die Erfahrenste mit der längsten Publikationsliste ist die Zitationswahrscheinlichkeit am höchsten. Das sieht man schon daran, dass sie bei uns im Praxisteil sogar mit einem Eingangszitat zu einem Beitrag geehrt wird – was sonst nur Weltverbesserern oder Päpsten vorbehalten ist. Das weise Alter zählt in der Wissenschaft also noch etwas!

### Vorschau

- Heft 1/2018: Demokratieentwicklung
- Heft 2/2018: Gemeinde
- Heft 3/2018: Professionalisierung
- Heft 4/2018: Digitalisierung

Autoren/-innen, die zu den Schwerpunktheften oder anderen Themen veröffentlichen wollen, können sich gerne an die Redaktion wenden.

Die Ausgaben sind online für Privatabonnenten unter [www.v-r.de](http://www.v-r.de), für institutionelle Abonnenten unter [www.vr-elibrary.de/loi/erbi](http://www.vr-elibrary.de/loi/erbi) abrufbar.

## Thema

- 147 Zum Thema: Generationen lernen
- 148 Julia Franz  
**Auf dem Weg zur generationensensiblen Erwachsenenbildung.** Eine theoretische Reflexion zur aktuellen intergenerationellen Bildungsarbeit
- 152 Irmgard Schroll-Decker  
**Weiterreichen und zuteilwerden lassen.** Die Begegnung verschiedener Generationen in der Pfarrgemeinde als Aufgabe von Erwachsenenbildung
- 157 Veronika Thalhammer  
**Mediales Lernen in Familien.** Ob Internet, E-Mail, Smartphone: Generationen lernen zuhause gemeinsam und nebenbei
- 160 Johanna Gebrande  
**Zeit für Bildung.** Generationen 50+ aus Perspektive der zielgruppenspezifischen Bildungsplanung

## Bildung heute

- 163 **Gemeinsam lernen im Mehrgenerationenhaus.** Bundesinitiative neu aufgelegt / Interview mit der Leiterin der Servicestelle des Bundesprogramms Mehrgenerationenhaus im BAFzA Inna Sokol
- 165 **Stagnierende Antragszahlen, breite Prioritäten, steigende Förderquote.** Erasmus+: Antragsrunde 2017 / 30 Jahre europäische Bildungsprogramme
- 167 **Weniger Weiterbildung für Hartz-IV-Empfänger.** Digitalisierung geht an Betroffenen vorbei

## Aus der KEB

- 168 Matthias Berg: **Vielfalt statt Komplott.** Position

## Österreich

- 169 »**Ja, das ist MEINE Musik!**« Biografiearbeit, IT und Musik verbunden in einem intergenerativen Projekt des KBW Kärnten
- 170 **Positionspapier des Forums katholischer Erwachsenenbildung in Österreich zu intergenerationaler Bildung**

## Umschau

- 172 Hubert Klungenberger: **Berührt vom Leben.** Resonanz in der Erwachsenenbildung
- 175 Kerstin Hohenstein, Astrid Lambert, Nina Krämer-Kupka: **mekoBASIS und APAG – zwei Dekadeprojekte begegnen sich.** Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen in der Grundbildung

## Praxis

- 177 Ulrike Gerdiken: **Singen – generationsübergreifend.** Community Music in der Erwachsenenbildung
- 178 Thomas Kupser: **Mit Smartphone und Tablet.** Intergenerationell – aktuell – medial & kreativ
- 179 Sabine Gerhardus: **Namen statt Nummern.** Biografien im Gedächtnisbuch für die Häftlinge des KZ Dachau
- 180 Silvia Nett-Kleyboldt. »**Daran erinnere ich mich gerne ...**« In den Erzählcafés des Katholischen Bildungswerks Traunstein begegnen sich Jung und Alt
- 182 Brigitte Krecan-Kirchbichler, Karin Wimmer-Billeter: **Generationen in Kontakt bringen.** Qualifizierungskurs Generationen-Mentor/-in

## Material

- 184 **Praxishilfen und Publikationen**
- 186 Internetrecherche: **Scheitern, von Generation zu Generation**
- 187 **Rezensionen**

## Bildserie

**Zu meiner, deiner, unserer Zeit:** Mehr zu diesem intergenerativen Projekt aus Duisburg auf Seite 151

## Zum Thema: Generationen lernen

Die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten ist eine biologische Urkompetenz, die in vielfältiger Weise je nach Ausstattung der Lebewesen durch genetische Vererbung, bewusstes und unbewusstes Lernen sowie durch Speicherung von Wissen in den unterschiedlichsten Medien erfolgt. In der menschlichen Gesellschaft hat sich der Archetypus des weisen, alten Menschen herausgebildet, der seine Erfahrung an Ratsuchende, meist Jüngere, weitergibt. Dieser Typus dürfte auch im Selbstbild der älteren Generation heute weiterhin verankert sein und sowohl im pädagogischen Alltag in Schule, Universitäten, beruflichem Alltag und Familien präsent sein.

In diesem Heft werden demgegenüber vielfältige Brechungen dieses Grundprinzips »Alt erklärt Jung die Welt« deutlich. Dazu tragen verschiedene Entwicklungen und Phänomene bei:

**Dynamisierung der Wissensgesellschaft und digitale Revolution:** Gelerntes Wissen und Können überstehen kaum noch eine Generation. Bis vor einigen Jahren hieß es: Die Enkel erklären den Großeltern den Computer. Heute erklären die Kinder den Eltern das Smartphone.

**Demografischer Wandel:** Damit die Wirtschaft handlungsfähig bleibt, muss

die ältere Generation am Arbeitsprozess teilnehmen können – statt sie (frühzeitig) in Rente zu schicken. Entsprechende Bildungsprogramme sowie zugeschnittene Arbeitsplätze werden immer wichtiger. Genauso notwendig ist es, dass die jüngere Generation lernt, sich mit den Belangen der Älteren und Pflegebedürftigen zu beschäftigen.

**Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel:** Die in diesem Heft nicht direkt thematisierten Effekte der Werte der verschiedenen Generationen und ihrer Veränderungen innerhalb dieser und in Abgrenzung voneinander ist eine wichtige und ständige Herausforderung für die intergenerationale Bildungsarbeit. Durch die fließenden Übergänge der Generationen, deren Zugehörigkeit variabel und oft nicht eindeutig ist, haben sich vielfältige Ansätze der Erwachsenenbildung entwickelt, wie sie etwa in den Mehrgenerationenhäusern zu sehen sind. Zum Wertewandel gehören auch die sich verändernden Einstellungen zu Gesellschaft, Kirche und ihren Institutionen. So ist beispielsweise das Wissen um kirchliche Riten heute nicht mehr Teil der Allgemeinbildung und kann so Thema eines intergenerationalen Lernprozesses werden.

**Generationenkonflikt:** Seit dem »Methusalem-Komplott«-Buch von Schirrmacher (2004) und entsprechenden Folgepublikationen bis heute (siehe Rezensionen im diesem Heft) zeichnen manche Autoren/-innen ein Schreckensszenario intergenerationaler Kriegsführung. Meist beziehen sich diese auf ein negatives Altenbild, Finanzfragen oder die allgemeine Lebenssituation. Auffallend ist, dass bei diesen Ansätzen im Gegensatz zu den Konzepten des intergenerationalen Lernens eine fehlende Dialog-, Veränderungs- und Lernbereitschaft angenommen wird.

**Kriegsgeneration, Schuld und Trauma:** Waren die Nachkriegsjahrzehnte noch geprägt von den Erfahrungen dieser Zeit, verschwindet diese Generationen zusehens. Zeitzeugenprogramme, wie in diesem Heft beschrieben, oder die umfangreiche Veröffentlichung des Salzburger Bildungswerks mit Biografien von über 80-Jährigen aus der Region (siehe Praxishilfen und Publikationen) sind Beispiele, die Erfahrungen zu erhalten und weiterzugeben. Bemerkenswert ist die zunehmend in die Diskussion gerückte Erkenntnis, dass traumatische Erlebnisse und Schuld durch ein gestörtes Verhalten an nächste Generationen transportiert werden und noch bei den Enkeln einer therapeutischen Aufarbeitung bedürfen.

*Michael Sommer*



**Zu meiner, deiner, unserer Zeit**

Foto: Tanja Pickartz

Julia Franz

# Auf dem Weg zur generationensensiblen Erwachsenenbildung

Eine theoretische Reflexion zur aktuellen intergenerationellen Bildungsarbeit

**In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, welche Herausforderungen sich für die intergenerationelle Arbeit in der Erwachsenenbildung derzeit stellen und welche Trends im Hinblick auf intergenerationelle Lernperspektiven in der Erwachsenen- und Weiterbildung beobachtet werden können. Dazu wird in einem ersten Schritt eine konzeptionelle und theoretische Beschreibung intergenerationeller Lernformen vorgenommen, bevor im zweiten Schritt informelle und non-formal intergenerationelle Lernfelder im Erwachsenenalter in den Blick genommen werden. Im dritten Schritt werden Herausforderungen für die Gestaltung einer non-formalen intergenerationellen Erwachsenenbildung herausgearbeitet, bevor abschließend aktuelle Entwicklungstrends betrachtet werden.**

Die Beschäftigung mit Ansätzen intergenerationellen Lernens hat sich in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildung weiter ausdifferenziert. Die Phase der Konzeptentwicklung wurde ursprünglich durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Auswirkungen demografischer Wandlungsprozesse für die Erwachsenenbildung angeregt. Relevant waren hier zunächst Weiterentwicklungen der Ideen zur Förderung des »Dialogs der Generationen«. Dieser sollte nicht nur durch Begegnungs-, sondern auch durch explizite Bildungsprojekte initiiert werden, um Lernprozesse zwischen verschiedenen Generationen zu ermöglichen. Zum zweiten entwickelte sich die Idee intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung auch aus den Diskursen zur Bildung im dritten Lebensalter<sup>1</sup> bzw. zur Bil-

dung Älterer<sup>2</sup> heraus. In entsprechenden Projektevaluationen<sup>3</sup>, wie auch in Studien zum Weiterbildungsverhalten Älterer<sup>4</sup> wurde deutlich, dass diese sich in der Bildungsarbeit den Kontakt mit jüngeren Menschen wünschen.

In den letzten Jahren hat sich intergenerationelles Lernen zu einem stetig wachsenden Praxisfeld der Erwachsenenbildung entwickelt, das in der biografieorientierten Arbeit, in der Medienbildung oder in der Familienbildung eine wichtige Bedeutung erlangt hat – um nur einige prägnante Felder zu nennen.

## 1. Zur theoretischen und konzeptionellen Verortung intergenerationellen Lernens

Intergenerationelles Lernen kann zunächst als Prozess beschrieben werden, bei dem verschiedene Generationen Gelegenheit haben, von-, mit- oder übereinander zu lernen.<sup>5</sup> Generationen können dabei – sozialwissenschaftlich betrachtet – aus drei unterschiedlichen Perspektiven beschrieben werden.<sup>6</sup> Mit einem *genealogischen Generationenbegriff* wird auf die genetische Abfolge von Familienangehörigen verwiesen. Es geht damit um das Lernen

zwischen Großeltern, Eltern, Kindern und Enkelkindern. Gleichwohl zeigt sich in der empirischen Forschung, dass in intergenerationellen Projekten – insbesondere in der Bildungsarbeit zwischen fremden Älteren und Kindern – genealogische Rollenmuster aktiviert werden. Bei einem genealogischen Generationenbegriff stehen – dieser Erweiterung entsprechend – familiäre Rollenmuster im Mittelpunkt. Mit einem auf Friedrich Schleiermacher zurückgehenden *pädagogischen Begriff der Generationen*<sup>7</sup> wird das Lernverhältnis zwischen Generationen fokussiert. Eine in einem Wissensgebiet erfahrene Generation bringt einer noch unerfahrenen Generation etwas bei. Während Schleiermacher diese ursprüngliche Ableitung des Erziehungsbegriffs aus der Generationenfolge unidirektional dachte, nachdem die Älteren – qua Senioritätsprinzip – automatisch als erfahrenere Generation die Rolle der Lehrenden übernehmen, kann dies in einer pluralen Wissensgesellschaft nicht mehr gelten. Hier werden vielmehr Wissensdifferenzen zum Ausgangspunkt der Zuordnung von lehrenden und lernenden Rollen im Kontext eines pädagogischen Generationenbegriffs. Und schließlich wird mit einem *gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff*, der auf Karl Mannheim<sup>8</sup> zurückgeht, auf einen kollektiven Erfahrungsraum verwiesen, bei dem Menschen als Generationengruppe zusammengefasst werden, die einer ähnlichen Geburtskohorte angehören und die in ihrem Leben historische Ereignisse gemeinsam erlebt und verarbeitet haben. Beispiele hierfür wären die Generation der 68er oder die der »Babyboomer«.

148



**Prof. Dr. Julia Franz ist Inhaberin der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.**

## 2. Informelle und non-formale intergenerationale Lernfelder im Erwachsenenalter

Intergenerationelle Lernprozesse können sowohl beiläufig, informell und implizit im Alltag auftreten, wenn verschiedene Generationen aufeinandertreffen, als auch explizit in der non-formalen Erwachsenenbildung angeregt werden.

### Informelles und implizites intergenerationelles Lernen

Intergenerationelle Lernprozesse können theoretisch als Nebenprodukt funktionaler Lerngelegenheiten<sup>9</sup> betrachtet werden. Durch das Zusammenleben mit verschiedenen Generationen innerhalb der Familie, das Zusammenarbeiten mit verschiedenen Generationen im Berufsleben oder auch durch gemeinsam gestaltete Aktivitäten in Vereinen und im Engagementbereich ereignen sich Lernprozesse zwischen den beteiligten Generationen beiläufig oder implizit. Darüber hinaus wird intergenerationelles Lernen auch über alltägliche Hilfeleistung angeregt. Ein klassisches Beispiel ist hier die Unterstützung im Umgang mit neuen Medien,<sup>10</sup> die in der Familie in der Regel von den jüngeren an ältere Familienmitglieder erbracht wird (vgl. Thalhammer in diesem Heft).

Solche Lernprozesse sind nicht immer intendiert und werden im Alltag kaum reflektiert. Im Diskurs um die Förderung des Dialogs der Generationen und um intergenerationale Bildung wurde allerdings die Befürchtung laut, dass aufgrund demografischer und sozialer Wandlungsprozesse solche informellen Lerngelegenheiten zwischen Generationen in Familie, Beruf und Engagement abzunehmen drohen.<sup>11</sup> Auch in aktuelleren Argumentationen wird von einer wachsenden Trennung der Lebensbereiche von verschiedenen Generationen ausgegangen,<sup>12</sup> die auf die Bedeutung non-formaler Arrangements verweisen.

### Non-formales intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung

Angestoßen durch intergenerationale

Bildungsprojekte konnten verschiedene Lernarrangements in der non-formalen Erwachsenenbildung erprobt werden.<sup>13</sup> Dabei können empirisch drei zentrale didaktische Arrangements unterschieden werden. *Familienorientierte Lernarrangements* arbeiten mit genealogischen Generationenbegriffen und adressieren vor allem Kinder und Ältere, die nicht zwangsläufig miteinander verwandt sein müssen. Bei diesem – durchaus traditionellen – Bereich der Familienbildung wird ein extensionaler Lernraum bereitgestellt, in dem die Generationen einer gemeinsamen Aktivität nachgehen und dabei Gelegenheit bekommen, von-, mit- und übereinander zu lernen. In *gemeinschaftsorientierten Lernarrangements* werden verschiedene Generationen anhand eines generativen Themas zusammengebracht. Häufig sind diese Arrangements als sozialraumorientierte Bildungsprojekte einzuordnen, bei denen sich verschiedene Generationen eines Quartiers mit der Entwicklung des eigenen Raums auseinandersetzen. Und schließlich arbeiten *differenzorientierte Arrangements* über eine Orientierung an einem gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff mit den generationenspe-

zifischen Prägungen der Lernenden. Angesprochen werden hier vor allem Jugendliche und junge Erwachsene sowie ältere Generationen. Es geht darum, generationenspezifische Deutungsmuster anhand unterschiedlicher Themen an die Oberfläche zu holen, um sie zu reflektieren.

## 3. Herausforderungen in der non-formalen intergenerationalen Erwachsenenbildung

Mit den wachsenden Erfahrungen zu non-formalen intergenerationalen Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung können inzwischen einige Herausforderungen identifiziert werden. – Zum einen werden in intergenerationalen Veranstaltungen implizite Orientierungsmuster aktiviert, nach denen jüngere Teilnehmende von Älteren lernen sollten. Während dieses Orientierungsmuster für die Gestaltung von Lernprozessen zwischen Kindern und Älteren unproblematisch erscheint, führt dieses bei Lernprozessen zwischen Jugendlichen und Älteren zu didaktischen Herausforderungen. Wenn das Ziel verfolgt wird, Generationen zu gemeinsamen und gleichberechtigten Lernprozessen anzuregen, muss



Zu meiner, deiner, unserer Zeit

Foto: Tanja Pickartz



**Zu meiner, deiner, unserer Zeit**

Foto: Tanja Pickartz

dieses Orientierungsmuster zunächst didaktisch aufgebrochen werden.<sup>14</sup> Es liefert tendenziell Erklärungsmöglichkeiten für eine zweite zentrale Herausforderung intergenerationaler Erwachsenenbildung. Die Generationen verfügen über unterschiedliche Erwartungshaltungen und Interessen an intergenerationalen Lernangeboten. Während Ältere tendenziell über ein hohes Interesse am Kontakt und Austausch mit der jüngeren Generation verfügen und hier eine große Motivation für intergenerationales Lernen aufbringen (vgl. Schroll-Decker in diesem Heft), lässt sich das Interesse von Jugendlichen eher als »zurückhaltend« beschreiben. Entwicklungspsychologisch kann dies darauf zurückgeführt werden, dass Ältere sich in einer generativen Phase<sup>15</sup> befinden, bei der es gerade darum geht, Wissen und Er-

fahrungen weiterzugeben. Jugendliche hingegen befinden sich in der Phase der eigenen Identitätsentwicklung, in der vor allem die Auseinandersetzung mit der eigenen Altersgruppe im Vordergrund steht. Die Herausforderung besteht entsprechend darin, Jugendliche als Teilnehmende intergenerationaler Angebote zu gewinnen. Dabei können vor allem Kooperationen mit lokalen Jugendorganisationen in der Programmplanung von Vorteil sein. Die dritte Herausforderung besteht darin, intergenerationaler Angebote konzeptionell auf die Interessen der verschiedenen Generationen auszurichten. In der empirischen Forschung hat sich hier beispielsweise herausgestellt, dass familienorientierte Lernarrangements vor allem für Kinder und ältere Menschen geeignet sind, während mit gemeinschaftsorientier-

ten Projekten – über die lokale Anbindung – alle Generationen gleichermaßen adressiert werden können. Zudem gelingt es hier auch, die so genannten mittleren Generationen einzubeziehen. Im Kontext von differenzorientierten Arrangements erscheint vor allem die Zielgruppe von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und älteren Menschen besonders geeignet.

Schließlich besteht eine weitere Herausforderung darin, die entsprechenden Zielgruppen »marketingstrategisch« sinnvoll anzusprechen. Dies ist bei einer per se heterogenen Zielgruppe alles andere als trivial. Beispielsweise möchten manche Ältere nicht explizit als »alt« und Jugendliche nicht als »jung« angesprochen werden, wenn Angebote für »Alt und Jung« angeboten werden (zur Adressierung von Menschen ab 50 Jahren vgl. Gebrande in diesem Heft). Daher bedarf es in der Erwachsenenbildung einer generationensensiblen Zielgruppenorientierung im Programmplanungsprozess.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine große Herausforderung darin besteht, intergenerationaler Angebote in der Erwachsenenbildung generationensensibel zu planen. Während für die Gestaltung von Lernarrangements schon empirische Forschungen und didaktische Konzeptionen vorliegen,<sup>16</sup> stehen diese für den Bereich der Programmplanung noch aus.

#### **4. Trends im Kontext intergenerationaler Erwachsenenbildung**

Die Ausdifferenzierung der Generationenthematik in der Erwachsenenbildung zeigt sich auch daran, dass zunehmend die Frage nach der eigenen Generationenperspektive in Institutionen der Erwachsenenbildung in den Blick genommen wird. Im Kontext der Debatte um so genannte »Generationenwechsel«<sup>17</sup> in der Erwachsenenbildung lässt sich ein neueres Feld intergenerationalen Lernens identifizieren. Mit einem Generationenwechsel wird davon ausgegangen, dass aktuell die »Gründergeneration« der Leiterinnen

und Leiter erwachsenenpädagogischer Organisationen in den Ruhestand übergeht.<sup>18</sup> Diese Generation kennzeichnet vor allem, dass sie mit viel Engagement die Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit aufgebaut und die Professionalisierungsphase in der Praxis aktiv mitgestaltet hat. Die neue Generation – so lässt sich vermuten – hat eine andere Perspektive auf die Strukturen der Erwachsenenbildung, da diese Gründungsphase nicht zu den prägenden Erfahrung dieser Generation zählt. In diesem Zusammenhang wird der Generationenwechsel inzwischen in vielfältiger Weise auch als Anlass für Reflexionsprozesse hinsichtlich der eigenen Organisationsentwicklung betrachtet.

Während dies in betriebswirtschaftlichen Kontexten mit Diskussionen um ein »Generationenmanagement«<sup>19</sup>, oder ein Wissensmanagement zwischen verschiedenen Generationen konzeptuell bereits länger diskutiert wird, ist es für die Erwachsenenbildung eine recht neue Perspektive, mit der intergenerationelles Lernen mit Organisationsentwicklungsprozessen verknüpft werden kann.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. KBE 2002.
- 2 Vgl. Schmidt 2009.
- 3 Vgl. Asbrand et al. 2006.
- 4 Vgl. Tippelt et al. 2009.
- 5 Vgl. Meese 2005.
- 6 Vgl. Liebau 1997.
- 7 Vgl. Schleiermacher 1957/1826.
- 8 Karl Mannheim 1928.
- 9 Vgl. Tremel 2000.
- 10 Vgl. Schäffer 2003.
- 11 Vgl. Klerq 1997, Kade 1998.
- 12 Vgl. Schmidt/Tippelt 2009.
- 13 Vgl. Franz et al. 2009.
- 14 Vgl. Franz/Scheunpflug 2009, Franz 2010.
- 15 Vgl. Erikson 1994.
- 16 Vgl. z. B. Franz 2014.
- 17 Vgl. Alke 2015.
- 18 Vgl. Schöll 2005.
- 19 Bruch et al. 2010.

## Literatur

- Alke, M. (2015): »Generationenwechsel« in Weiterbildungseinrichtungen. Hessische Blätter für Volksbildung, (65), 2, S. 106–115.
- Asbrand, B.; Bergold, R.; Dierkes, P.; Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2006): Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld.
- Bruch, H.; Kunze, F.; Böhm, S. (2010): Generationen erfolgreich führen. Konzepte und Praxiser-

- fahrungen zum Management des demographischen Wandels. Wiesbaden.
- Erikson, E. H. (1994): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main, 14. Aufl.
- Franz, J. (2015): Generationenwechsel als Kommunikationsthema in Weiterbildungseinrichtungen. Eine explorative empirische Analyse. Hessische Blätter für Volksbildung (65), 2, S. 139–148.
- Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Franz, J.; Scheunpflug, A. (2009): Zwischen Seniorität und Alterität. Eine empirische Rekonstruktion intergenerationellen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 437–456.
- Franz, J.; Frieters, N.; Scheunpflug, A.; Tolksdorf, M.; Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld.
- Kade, S. (1998): Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: Keil, S.; Brunner, T. (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung (S. 33–48). Graftschaft.
- KBE – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2002): Bildung lebenslang. Leitlinien einer Bildung im dritten und vierten Alter. Bonn.
- Klerq, J. (1997): Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hg.): Generationen im Dialog. Frankfurt am Main, S. 84–94. [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/meisel97\\_03.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/meisel97_03.pdf), aufgerufen am 18.11.2013.
- Liebau, E. (Hg.) (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim und München.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresshefte für Soziologie 7, Heft 2, S. 157–185, Heft 3, S. 309–330.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. II. Heft, S. 37–39.
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Schleiermacher, F. (1957): Pädagogische Schriften. In: Schulze, T.; Weniger, E. (Hg.): Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf, München.
- Schiersmann, C.; Thiel, H.-U. (2014): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden, 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl.
- Schmidt, B.; Tippelt, R. (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/55, S. 74–90.
- Schöll, I. (2005): Leiten früher und heute. Generationenwechsel an der Spitze von Einrichtungen der Weiterbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 33–35.
- Tippelt, R.; Schmidt, B.; Schnurr, S.; Sinner, S.; Theisen, C. (2009): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Tremel, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Berlin, Stuttgart, Köln.

## Zu den Bildern in diesem Heft

Die Fotoserie **Zu meiner, deiner, unserer Zeit** hat die Fotografin *Tanja Pickartz (Foto)* über ein gleichnamiges, intergeneratives, interkulturelles und interaktives Projekt aus Duisburg erstellt, das vielfältige inhaltliche und sinnliche Zugänge zwischen Jung und Alt sowie Menschen unterschiedlicher Herkunft geboten hat.

Bei dem Projekt von September 2016 bis Mai 2017 begegneten Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 11 der Lise-Meitner-Gesamtschule in Duisburg-Rheinhausen Senioren/-innen aus einem nahegelegenen Seniorenheim.

Die Alten erzählten über ihr Leben in ihrer Jugend, über die NS-Zeit, über Heimat und Fremde. Sie zogen ein Resümee: »Wenn ich nochmal jung wäre, würde ich ...« – und die jungen Menschen thematisierten, was für sie Heimat ist.

In der Adventszeit sangen die jungen Menschen ihre Lieder im Seniorenheim und stimmten gemeinsam mit den Senioren/-innen traditionelle Weihnachtslieder, wie »O, Tannenbaum« und »Stille Nacht« an. Dokumentiert wurde die gemeinsame Projektzeit mit der Fotoserie von Tanja Pickartz, die im Seniorenheim und im Kultur- und Stadthistorischen Museum Duisburg, das auch die Federführung des Projekts hatte, gezeigt wurde. Außerdem entstand ein »BilderLiederLesebuch« mit den Bildern und kurzen Statements der beteiligten Personen.



Irmgard Schroll-Decker

# Weiterreichen und zuteilwerden lassen

## Die Begegnung verschiedener Generationen in der Pfarrgemeinde als Aufgabe von Erwachsenenbildung

**Intergenerationelles Lernen und intergenerative Bildung sind im außerfamiliären Kontext nicht mehr selbstverständlich, sie werden aber tendenziell von den Angehörigen jüngerer und älterer Alterskohorten erwünscht und als Lerngelegenheit betrachtet. Um das als implizit erachtete Lernpotenzial auszuschöpfen, ist es wichtig, dass sich die Generationen begegnen können. Die katholische Erwachsenenbildung kann noch stärker ihre Aufgabe darin sehen, die Pfarrgemeinde zum Ort des »intergenerativen Arbeitens«<sup>1</sup> werden zu lassen.**

### Generationenübergreifende soziale Kontakte sind ein Zufriedenheitsindikator

65- bis 85-Jährige sind gleichermaßen wie Hochaltrige (über 85 Jahre alt) mit ihrem Leben zufriedener, wenn sie sich zugehörig fühlen, wenn sie eingebunden sind in eine Familie, einen Freundeskreis, ein soziales Engagement oder eine Arbeit.<sup>2</sup> Soziale Teilhabe bewirkt sogar dann Zufriedenheit, wenn die materielle Lebenssituation von außen betrachtet als prekär wahrgenommen wird. Kruse<sup>3</sup> konstatiert eine hohe Selbstverantwortung in der Vorsorge, der Antizipation und der Bewältigung von Lebensereignissen. Damit einher geht ein hohes Maß an Mitverantwortung, eine aktive Sorge für andere Menschen sowie der Wunsch, eigenes Wissen und eigene Erfahrung an die nächsten Generationen weiterzugeben. Diese Nachhaltigkeitsverantwortung wird gespeist von einem Generativitätsmotiv von überindividuell

eller und menscheitsgeschichtlicher Bedeutung.<sup>4</sup>

Abhängig von dem, was Mannheim als »Generationenlagerung«<sup>5</sup> bezeichnet, entwickeln sich bei den Generationen unterschiedliche Lebenspraxen, Perspektiven und Werteinstellungen.<sup>6</sup> Die im engen familiären Nahraum erlebten Erfahrungen (wie z.B. beim Sparen) wirken sich einer Studie von Brenner<sup>7</sup> zufolge als entscheidender für das spätere eigene Verhalten aus als die Generationenzugehörigkeit. Insofern ist es gesellschaftlich gesehen sehr wichtig, den generativen und intergenerativen Austausch anzuregen, binnenfamiliär erworbene Muster und Konzepte von Lebensgestaltung aufzudecken, darüber zu sprechen und sie auf ihre Zukunftstauglichkeit zu überprüfen. Aufgrund der längeren Lebenszeit, der erlebten zeitgeschichtlichen Ereignisse und der aufgeschichteten Lebenserfahrung hat sich bei den älteren Menschen ein größerer Vorrat an Wissen und Können angesammelt, den sie den jüngeren Generationen anbieten können. In formellen, aber auch informellen Lern- und Bildungskontexten verlief traditionell die Richtung nach dem Schema »Jung lernt von Alt«. Dagegen stoßen wir heute vielfach auf ein wechselseitiges Lernen voneinander und übereinander, teilweise auch miteinander, wobei zunehmend organisierte Lernarrangements für das intergenerationale Lernen geschaffen werden müssen,<sup>8</sup> da beiläufiges und

lebensbegleitendes Lernen zwischen den Generationen aufgrund der Separierung der Lebensbereiche nachlässt.

### »Aus der Nähe betrachtet sind die ja ganz anders!«

Negative Altersbilder<sup>9</sup> beeinflussen nach wie vor die Wahrnehmung der Generation, die jenseits eines Alters von 60 Jahren ist, und das, obwohl es mehr und mehr aktive jüngere Ältere gibt und sich das Angewiesen-Sein auf familiäre oder externe Pflege häufig jenseits eines Alters von über 85 intensiviert. Die Auffassung »so wie meine Großeltern möchte ich nicht werden«<sup>10</sup> hält sich im familiären Kontext deshalb so lange, weil sie aus dem engen eigenen Erfahrungshorizont gespeist wird und häufig nicht bedacht wird, wie unterschiedlich sich die Lebenswege einer Alterskohorte mit zunehmendem Alter entwickeln. Umgekehrt tritt die Großelterngeneration mit impliziten Erwartungen an deren Kinder- und Enkelgeneration heran, mit denen sich diese bisher kaum bewusst beschäftigt haben. Arrangierte intergenerative Begegnungen tragen dazu bei, jeweils andere Repräsentanten der Generationen kennenzulernen, ohne emotional verstrickt zu sein, und die Vielfalt von Generationenzugehörigen zu erleben. Für alte und betagte kinderlose Paare oder Menschen, deren Kinder und Enkel nicht in der unmittelbaren Umgebung wohnen und / oder deren soziale Kontakte sich auf Gleichaltrige beziehen, gehört die organisierte Begegnung mit jüngeren Generationen zu den Chancen, außerhalb von Versorgungsbeziehungen Kontakt zu anderen Altersgruppen zu erhalten, insbesondere dann, wenn sie darüber hinaus mobilitätseingeschränkt sind. Es gibt viele Anlässe zu sporadischen

152



**Dr. Irmgard Schroll-Decker ist Professorin an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg mit den Schwerpunkten Bildungsarbeit und Sozialmanagement.**

und punktuellen Begegnungen, wie sie von Institutionen und Organisationen initiiert werden oder wie sie in Projektform auf eine bestimmte Zeit angelegt sind. Diesem »Zusammenkommen« wird oft eine pädagogische Zielsetzung gegeben, z. B. um in einem bestimmten Zeitkorridor etwas auf individualisierte Weise von den beteiligten Generationen zu erfahren. Im günstigen Fall entwickeln sich daraus Kontakte, die über diese artifizielle Form hinausreichen, häufig enden sie aber und andere Angehörige der Alterskohorten beginnen von Neuem,<sup>11</sup> sofern der Austausch insgesamt formalisiert oder informell verstetigt ist. Diese intermediären Kontakte älterer mit jüngeren Alterskohorten leiten verschiedene Lernprozesse ein: So werden z. B. bestehende Vorannahmen und Erwartungen korrigiert, verschiedenste Formen von biografischem und zeitgeschichtlichem Wissen werden ausgetauscht, zwischenmenschliche Annäherung findet statt, was gerade auch bei den älteren Menschen als Wahrgenommen-Werden und Wertschätzung interpretiert wird. Kontakt, Begegnung und Austausch sind die Basis für weitergehende, auch überindividuelle Lern- und Bildungsprozesse und legen die Grundlage für intergenerative Verständnis- und Verständigungsprozesse.

### **Eine sprudelnde Quelle an Teilhabe an den Segnungen der Moderne, Lebendigkeit, Neugierde und Zugewandtheit**

Bei den intergenerationellen Begegnungen schwingt für viele Zugehörige der hochbetagten Generation Freude über die Aufmerksamkeit mit, die ihnen mit dem Zusammensein geschenkt wird. Oft bedeutet der Kontakt eine Abwechslung in einem von gewissen Fixpunkten strukturierten und monotonen Tagesablauf. Zumeist wird in der Begegnung auch ein Interesse der jüngeren Generationen an ihrem Leben gesehen, das gepaart ist mit einer Achtung vor der Lebensleistung. Die

älteren Menschen deuten dies häufig als Impuls, aus dem Leben und der Geschichte zu erzählen – in Abhängigkeit davon, wie die Begegnung strukturiert ist. Junge Menschen schenken mit der Anwesenheit Zeit zum Zuhören, Zeit, um Wissen, Erfahrung oder Können weiterzugeben und zu sichern. Insbesondere bei Generationenbegegnungen mit einem großen Altersabstand spielt die Freude über die Agilität und Unbekümmertheit, die Suche nach Nähe und das ungenierte Fragen eine große Rolle. Die kurzen und intensiven Kontakte sind in vielen Projekten so gestaltet, dass das gemeinsame inspirierende Tun im Mittelpunkt steht und ein klarer Rahmen vorhanden ist.<sup>12</sup> Intergenerationelle Begegnung im Kontext von schulischen Projekten oder außerschulisch organisierten Gruppen werden vom Standpunkt der älteren Generationen hauptsächlich mit Erwartungen verbunden, von den technischen Neuerungen und der Expertise der Jungen im Bedienen und Beherrschen der Gerätschaften profitieren zu können.<sup>13</sup> Werteinstellungen zu Aspekten des gesellschaftlichen und technischen Wandels können thematisiert werden, vereinzelt kommt es auch zum Austausch von Überzeugungen wie z. B. zu ökologischen Fragen. Tendenziell sind die Begegnungen jedoch eher kurzfristig und bleiben bei der Weitergabe von Wissen.

Generationen der mittleren Altersspannen, wie sie sich z. B. in Form von jungen älteren Menschen und deren erwachsenen Kindern begegnen, zeigen einerseits viel Toleranz gegenüber der je eigenen Lebensgestaltung und grenzen sich in wesentlichen Fragen wie z. B. der Einstellung zum Sparen oder der Altersversorgung eher voneinander ab.<sup>14</sup> Je größer der Altersabstand zwischen den Generationen ist, umso größer ist das Erstaunen z. B. über den Stand der Technik. Solange es sich um bloße Beschreibungen der technischen Hilfsmittel handelt (damals – heute), ist die wechselseitige Aufmerksamkeit gesichert. Schwieriger wird es, wenn die damit zusammenhängenden Verhaltensgewohnheiten thematisiert werden, z. B. wie oft und wie und womit

man sich den Körper wäscht. Während man die Kluft zwischen den ganz alten und den ganz jungen Menschen stillschweigend an- und hinnimmt, prallen gerade bei den Generationen, deren Altersabstand geringer ist, die Meinungen aufeinander, insbesondere dann, wenn ein erzieherischer Auftrag damit einhergeht. Aber auch im überindividuellen, gesellschaftlichen Kontext kommen hier generationendifferenzierende Auffassungen z. B. über den Umgang mit Ressourcen eher zu Tage und fordern sowohl den intergenerationellen als auch den Dialog im Lebensumfeld. Dazu braucht es institutionalisierter Formen des Lernens ebenso wie regional und lokal selbstorganisierte Formen situativen und anlassbezogenen Lernens.

### **Was erst nach der Begegnung kommt**

Lernorte und -gelegenheiten – zumeist in Form von Begegnung – sind die Basis für intergenerationelles Lernen. Die Form des Miteinander-Lernens geht dabei weit über den zumeist unidirektionalen Austausch hinaus. Die verschiedenen Generationen beginnen einen Prozess, aus dem heraus sie gemeinsam etwas Neues schaffen. Genau dieses Miteinander berührt tief sitzende Einstellungen, die ausgehandelt, im Dialog offengelegt und reflektiert werden müssen, weil eine gemeinsame Fortsetzung sonst nicht mehr möglich ist<sup>15</sup>. Beim »übereinander Lernen« kann man sich noch mit der Antinomie von »damals und heute« rausreden, das »voneinander Lernen« kann auf die verschiedenen Fertigkeiten zurückgeführt werden, das »miteinander Lernen« legt offen, worin Unterschiede oder Konflikte bestehen und braucht Akzeptanz, Toleranz und Verständnis füreinander. Der Prozess des Verstehens braucht Zeit, er fordert die gleichberechtigte Beteiligung aller Altersgruppen am »Miteinander«. Inwieweit dieses Involviertsein der Generationen in den bisher als generationenübergreifend oder intergenerationell bezeichneten Aktivitäten faktisch umgesetzt ist, bleibt eine offe-

ne Frage. Dort, wo das Generationen-Miteinander ernsthaft intendiert ist, z. B. bei Wohnformen, sind langfristig moderierte Abstimmungsprozesse, die auch während des Zusammenlebens weitergehen, Usus. Das Bewusstsein für die andragogische Reflexion intergenerationellen Lernens und intergenerationeller Bildung hat dazu geführt, nicht a priori zu unterstellen, aus dem Nebeneinander von Generationen könne auf ein Verständnis der Generationen in der Kommune, der Pfarrei, am Arbeitsplatz, im Verein, in der Freizeit oder am Lernort geschlossen werden. Aus diesem Grund fordert Franz<sup>16</sup> für das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung eine »Generationsensibilität« als Vorstufe für weitere Konzepte einer Intergenerationalität.

### »Generativität« – damit etwas bleibt

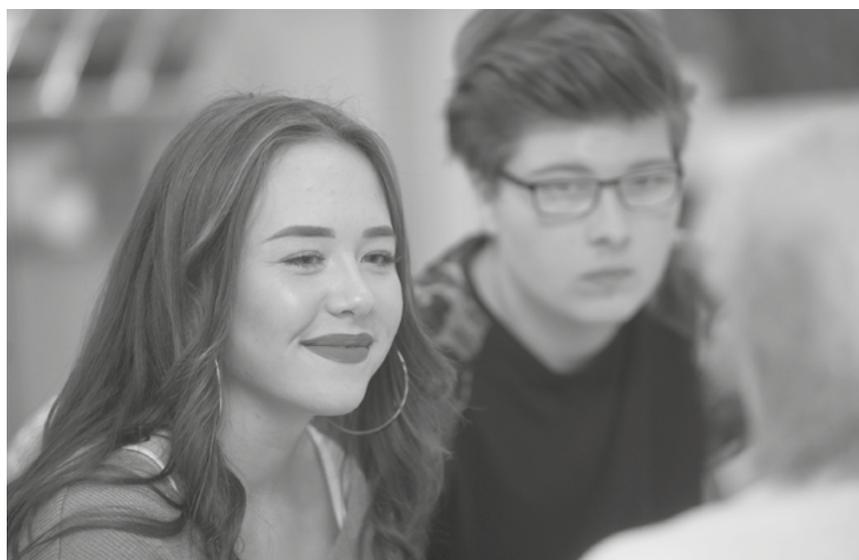
In verschiedenen Studien<sup>17</sup> wird der Beweggrund der älteren Generationen, sich freiwillig einzubringen, um die Gesellschaft solidarischer werden zu lassen, der Gemeinschaft etwas geben zu wollen, repliziert. Dies trifft auch für intergenerationelles Engagement zu. »Generativität« bewegt und mobilisiert zum Engagement, vor allem, wenn der Kontakt mit anderen Generationen Freude bereitet, weil

das eigene Tun als wirksam erachtet wird. Die Organisation intergenerationaler Lernarrangements muss genau da ansetzen, nämlich auch Optionen zu definieren, zu welchem Ziel intergenerationaler Lernprozesse initiiert werden sollen, wozu und wem sie dienen. Nicht nur, dass Engagement eine Stufe zu sozialer Teilhabe sein kann, es dient auch dazu, der vom Standpunkt des Betrachters aus gesehen noch älteren Generationen oder den jüngeren Generationen etwas angedeihen zu lassen, um deren Lebensqualität zu verbessern. Insbesondere die Hinwendung zu jüngeren Generationen erfolgt auch unter der Prämisse, dass ein gesellschaftliches Fortbestehen zu humanen Bedingungen auf einer wertvollen Basis des bisher Erreichten möglich ist.<sup>18</sup> Dieses Mitwirken-Können setzt voraus, dass es gemeinschaftlich gewollt ist und Bereiche definiert werden, in denen Menschen »gebraucht werden«, »sich einbringen dürfen«<sup>19</sup>, ein positives Selbstbild haben<sup>20</sup> und nebenbei auch die eigenen kognitiven Fähigkeiten trainieren, ein häufiges Motiv nicht mehr berufstätiger Menschen.<sup>21</sup> Es scheint so, als würden zwar viele soziale Dienste in Ergänzung zu ihrer professionellen Erbringung auf soziales Engagement setzen, die generationenübergreifende Ausgestaltung in einem Sozialraum ist noch lange nicht ausreichend entwickelt. Es fehlt

nach wie vor an lebensraumbezogenen generationensensiblen Konzepten, wie sie nur vor Ort entstehen können. Da könnte z. B. zugunsten der Elterngeneration in der Schulferienzeit ein Ferienprogramm für schulpflichtige und Tagesstätten-Kinder entwickelt werden, das von den älteren Gemeindeangehörigen durchgeführt wird. Entsprechende Entlastungsangebote für pflegende Angehörige, die im Rahmen der Pastoral und des Religionsunterrichts entworfen werden, sind ebenso denkbar. Die begleitende generationensensible Aufbereitung und Vorbereitung könnte von der regionalen katholischen Erwachsenenbildung übernommen werden. Zusammen mit Kultur- und Geschichtsvereinen, regionalen Ortgruppen von Verbänden, Museen und anderen denkbaren Akteuren könnte jede Gemeinde vorhandenes Glaubens- und historisches Wissen sichern und für schulisches Lernen oder eine Demenz-Gruppe unter Einbezug der Expertise der katholischen Erwachsenenbildung verfügbar machen.

### Lerngelegenheiten schaffen – jede Gemeinde ist gefragt!

Es ist eine Binsenwahrheit, aber Begegnung braucht Gelegenheiten und Räume, die angesichts der Medienaffinität auch virtuell sein können. Viele Gemeinden verfügen über Einrichtungen und Lokalitäten, an denen sich die Generationen begegnen können, die vorhandenen Optionen werden jedoch nicht genutzt. Ein altersgemischter Chor, eine Theatergruppe, die Freiwilligengruppe für die Kleiderkammer oder den Eine-Welt-Verkauf trifft sich informell, verteilt die Aufgaben nach der jeweiligen Expertise und nutzt beiläufig, informell und nicht institutionalisiert die Möglichkeiten des voneinander, übereinander und miteinander Lernens. Eine Gemeinde bietet weitere Anlässe, eher altershomogene Gruppen miteinander in Verbindung zu bringen, die ohne Initiative und Impuls von außen nicht zueinander finden würden. Hier sind Ideen gefragt, die die örtlichen Gegebenheiten der



Zu meiner, deiner, unserer Zeit

Foto: Tanja Pickartz

Gemeinde aufgreifen («Sozialraum-analyse») und den Bedarf eruieren oder kennen. Daraus können Projekte entstehen, die aber der Vorbereitung, Anleitung und Begleitung bedürfen – insbesondere auch, weil entweder bestehende Organisationen motiviert und einbezogen werden und miteinander etwas entwickeln oder weil neue Engagierte gewonnen werden müssen. Aus dem Klassiker einmaliger Besuche von Kindergartengruppen in Seniorenzentren kann sich ein Angebot mit größerer Regelmäßigkeit entwickeln, wenn Erwartungen geklärt und Ängste genommen werden. Häufig werden vorhandene Potenziale nicht genutzt, weil die Organisationen und Einrichtungen – selbst eines Trägers – zu wenig voneinander wissen. So kann ein Berufsbildungszentrum eines Trägers, das auf die Ausbildung zur Kauffrau für Büromanagement vorbereitet, mit einem mobilen Wagen einmal pro Woche in das ortsansässige trägereigene Seniorenheim fahren und dort Kundengespräche und Warenverkauf üben. Eine Gemeinde könnte einen Pool an Hobby-Musikern aufbauen und für Kinder und Jugendliche »Instrumentenpaten« einführen, womit z. B. auch Eltern entlastet sind. Oder eine Gemeinde bietet zusammen mit lokalen Schulen für Kinder mit sprachlichen Defiziten regelmäßige nachmittägliche Lesestunden an. Wie die hier nur exemplarisch angeführten Beispiele zeigen, wird sich das Interesse dann entwickeln und verstetigen, wenn das Angebot des intergenerationalen Lernens auf die Situation zugeschnitten ist, die vorhandenen Potenziale aufgreift und neue einbezieht. Verbindungen zu Zeitzeugen, wie sie im schulischen Lernen regelmäßig eingesetzt werden, können auch über sog. Neue Medien hergestellt werden. Zumeist passiert dies über Projekte, an deren Ende häufig das Bedürfnis des direkten Kennenlernens steht. Über die regelmäßige Begegnung entsteht das, was wechselseitig anzieht, zueinander führt und aneinander interessiert.



**Zu meiner, deiner, unserer Zeit**

Foto: Tanja Pickartz

### **... und wo ist die katholische Erwachsenenbildung?**

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung hat bereits 2009<sup>22</sup> Forderungen an Kirche und Bildungseinrichtungen formuliert, die eine Öffnung der Bildungsarbeit und für andere Organisationen beinhalten sowie den Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Pastoral anmahnen. Die Erwachsenenbildung müsse einen Rollenwandel von einer Vermittlungsinstanz zur »wachen Beobachterin« in der Gemeinde vollziehen, so dass sie Dialog und Begegnung zwischen den Generationen arrangieren kann. Die dezentrale Organisationsstruktur der katholischen Erwachsenenbildung bringt einen entscheidenden Vorteil mit sich: In der Regel ist durch die Erwachsenenbildungsbeauftragten oder ein anderes Organisationsmodell die Nähe zu den Gemeinden und Pfarreien sowie den in ihr agierenden Verbänden, Vereinen, Institutionen und selbstorga-

nisierten Kreisen vorhanden. Dieses lokale Expertenwissen ist eine wichtige Voraussetzung, um auszuloten, welche Impulse gesetzt werden können, um intergenerationale Begegnung in Gang zu bringen. Die im Pfarrei- und Gemeindeleben Aktiven kennen individuelle Bedürfnisse und strukturelle Bedarfe. Ferner wissen sie um die Lebenslagen der Gemeinde, die am Kirchenjahr orientierte Festkultur sowie die Bedeutung der christlichen Botschaft als Sinnhorizont für die Lebensgestaltung. Für die katholische Erwachsenenbildung bietet es sich an, neben ihrer Rolle als Anbieterin von Vorträgen und Kursen weitere sozialraumstrukturbezogene Aufgaben für die Pfarrei und die Gemeinde zu übernehmen: Sie kann aus der gemeindlichen Bedarfslage heraus Akzente für Bildung setzen und beispielsweise ein niederschwelliges Angebot schaffen, indem z. B. kulturhistorisch interessierte Seniorinnen und Senioren darin geschult werden, wie sie Führungen in der lokalen Kirche oder zu einem Denkmal für die Schule oder andere Bil-

dungseinrichtungen gestalten können. Ebenso sehr könnte sich katholische Erwachsenenbildung als Initiatorin in die Bereitstellung von Angeboten zur Versorgung von demenziell erkrankten Personen einbringen und damit an der Umgestaltung des Lebensraums aktiv und nachhaltig mitwirken.<sup>23</sup> Die Aktivierung der organisierten katholischen Erwachsenenbildung in ihrer Rolle der Stärkerin von zivilgesellschaftlicher Kompetenz über Bildung führt zu sozialer Teilhabe und zum »Umgang mit Entwicklungsaufgaben im Alter«<sup>24</sup>, wozu auch die Generativität gehört. Im siebten Altenbericht<sup>25</sup> wird dafür der Begriff der »sorgenden Gemeinschaft« geprägt, verstanden als solidarisches generationenübergreifendes Konzept, um Bedürfnisse aller Menschen zu berücksichtigen und sie mitbestimmen und mitwirken zu lassen.<sup>26</sup>

## Anmerkungen

- Das Handbuch zur Evaluation des Aktionsprogramms Mehrgenerationenhäuser spricht von »intergenerativem Arbeiten«, vgl. Binne u.a. 2014.
- Vgl. Generali Zukunftsfonds/Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg 2014 und Generali Zukunftsfonds 2012.
- Vgl. Kruse 2017.
- Vgl. Wehner 2011, S. 269ff.
- Vgl. Mannheim 1928, S. 173ff.
- Vgl. Druyen 2016, S. 224.
- Vgl. Brenner 2016.
- Vgl. Franz 2009. Dies trifft auch für den betrieblichen Kontext zu: Hier ist vom sog. Generationen-Management die Rede (vgl. Klaffke 2014).
- Vgl. Sachverständigenkommission 2010.
- Vgl. Brenner 2016, S. 47–58.
- Ein Beispiel für eines der vielen Modelle ist die »Generationsbrücke« (vgl. 2016).
- Vgl. z.B. <http://www.generationendialog.de> (zuletzt aufgerufen am 07.08.2017).
- Vgl. Druyen 2016, S. 224.
- Vgl. Brenner 2016.
- Vgl. Franz 2014, S. 91ff.
- Vgl. Franz 2014, S. 139ff.
- Exemplarisch sei auf den Wegweiser Kommune der Bertelsmann Stiftung (vgl. Rothen 2016) und den zweiten Engagementbericht 2016 der Bundesregierung verwiesen (vgl. BMFSFJ 2016).
- Vgl. Sailer-Pfister 2017, S. 56f.
- Vgl. Iller/Wienberg 2010, S. 8.
- Vgl. Schmidt/Tippelt 2009, S. 83f.
- Z. B. vgl. Schröder/Gilberg 2005.
- Vgl. KBE 2009, S. 33ff.
- Wie dies z. B. von Weiss als »neue Aufgaben für die Erwachsenenbildung« (2009, S. 15) gefordert wird und als »gemeinschaftsorientierte Gestaltungskompetenz« (2009, S. 15) für Einrichtungen der Erwachsenenbildung gefordert wird.

- Die Unterscheidung in voneinander, übereinander und miteinander Lernen ist bei Meese 2005 zu finden. Sie wird von Franz u.a. 2009 elaboriert. Didaktische Grundorientierungen und Methoden sind bei Antz u. a. 2009 dargestellt. Franz 2014 bettet sie in makrodidaktische Planungsprozesse ein.
- BMFSFJ 2017, S. 13f.
- Vgl. Brandenburg u. a. 2017, S. 26.

## Literatur

- Antz, E.-M.; Franz, J.; Frieters, N.; Scheunpflug, A. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit. Bielefeld.
- Brandenburg, H.; Heil, H.; Ketzler, R. (2017): Perspektiven eines guten Alterns. In: Sailer-Pfister, S.; Proft, I.; Brandenburg, H. (Hg.): Was heißt schon alt? Theologische, ethische und pflegewissenschaftliche Perspektiven. Ostfildern, S. 21–33.
- Binne, H.; Dummann, J.; Gerzer-Sass, A.; Lange, A.; Teske, I. (Hg.) (2014): Handbuch Intergeneratives Arbeiten. Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser. Opladen, Berlin, Toronto.
- Brenner, D. (2016): Auswertung der Studie »Drei Generationen im Gespräch«. In: Druyen, T. (Hg.): Drei Generationen im Gespräch. Eine Studie zum intergenerativen Zukunftsmanagement. Wiesbaden, S. 25–148.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017): Sorge und Mitverantwortung in der Kommune. Erkenntnisse und Empfehlungen des Siebten Altenberichts. 2. Aufl., Berlin, <https://www.bmfsfj.de/blob/112208/8102689200979f604420789ce694ff2d/7-altenbericht-sorge-und-mitverantwortung-in-der-kommune-data.pdf>, aufgerufen am 06.08.2017.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2016): Zweiter Engagementbericht 2016. Demografischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung. Berlin, <https://www.bmfsfj.de/blob/115588/53875422c913358b78f183996cb43eaf/zweiter-engagementbericht-2016-engagementmonitor-2016-data.pdf>, aufgerufen am 07.08.2016.
- Druyen, T. (2016): Intergeneratives Wissen. Ein Resümee. In: Druyen, T. (Hg.): Drei Generationen im Gespräch. Eine Studie zum intergenerativen Zukunftsmanagement. Wiesbaden, S. 223–230.
- Franz, J. (2014): Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln. Bielefeld.
- Franz, J.; Frieters, N.; Scheunpflug, A.; Tolksdorf, M.; Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld.
- Franz, J. (2009): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Generali Zukunftsfonds / Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg (2014): Der Ältesten Rat. Generali Hochaltrigenstudie: Teilhabe im hohen Alter. Eine Erhebung des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg mit Unterstützung des Generali Zukunftsfonds. Köln.
- Generali Zukunftsfonds (Hg.) (2012): Generali Altersstudie 2013. Wie ältere Menschen leben, denken und sich engagieren. Frankfurt am Main.
- Generationendialog, <http://www.generationendialog.de>.
- Iller, C.; Wienberg, J. (2010): »Ältere als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte? In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe 10, S. 2–10.
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) (Hg.) (2009): Generationensolidarität. Leben. Miteinander. Lernen. Grundlagen zur intergenerationalen Bildung und Generationensolidarität. Bonn.
- Klaffke, M. (Hg.) (2014): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7, S. 157–185 (Faksimile: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln, 2010, [http://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument\\_de&dokument=0100\\_gen&object=facsimile&pimage=1&v=100&nav=&=de](http://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0100_gen&object=facsimile&pimage=1&v=100&nav=&=de), aufgerufen am 06.08.2017).
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 39–41, <http://www.diezeitschrift.de/22005/meese0501.pdf>, aufgerufen am 06.08.2017.
- Rothen, H. J. (2016): Kommunale Alten- und Seniorenpolitik. Bertelsmannstiftung, <https://www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/16915/Kommunale+Alten+und+Seniorenpolitik.pdf/571f4fb6-75ec-4c73-902d-180e4645e2e7>, aufgerufen am 07.08.2017.
- Sachverständigenkommission des Sechsten Altenberichts (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Sailer-Pfister, S. (2017): Alter(n) – eine gesellschaftliche Herausforderung. Überlegungen zur gerontologischen Ethik aus christlich-sozialethischer Perspektive. In: Sailer-Pfister, S.; Proft, I.; Brandenburg, H. (Hg.): Was heißt schon alt? Theologische, ethische und pflegewissenschaftliche Perspektiven. Ostfildern, S. 47–58.
- Schmidt, B.; Tippelt, R. (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jahrgang, Heft 1, S. 73–90, [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4239/pdf/ZfPaed\\_2009\\_1\\_Schmidt\\_Tippelt\\_Bildung\\_Aelterer\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4239/pdf/ZfPaed_2009_1_Schmidt_Tippelt_Bildung_Aelterer_D_A.pdf), aufgerufen am 06.08.2017.
- Schröder, H.; Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel: Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld.
- Thiede, R. (Hg.) (2016): Die Generationsbrücke. Wie das Miteinander von Alt und Jung gelingt. Freiburg.
- Wehner, U. (2011). Generationelle Pädagogik. Die menschheitsgeschichtliche Seite von Bildung und das öffentliche Moment von Erziehung. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Weiss, K. (2009): Weiterbildung als Akteur in der Zivilgesellschaft. Das Projekt LEWUS. In: Faulseit-Stüber, A.; Gernentz, J.; Kron, U.; Weiss, K. (Hg.): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld, S. 12–19.

Veronika Thalhammer

# Mediales Lernen in Familien

Ob Internet, E-Mail, Smartphone: Generationen lernen zuhause gemeinsam und nebenbei

**Obwohl sich die meisten Eltern der Bedeutung der Familie als Lernort bewusst sind, wird diese Funktion oft unterschätzt.<sup>1</sup> So zeigt bspw. die Erforschung familialer Transmissionsprozesse, wie Überzeugungen, Werthaltungen, soziale und kulturelle Handlungsweisen an die nächste Generation vermittelt werden, ohne dass dies den Akteuren/-innen überhaupt bewusst wird.<sup>2</sup> In diesem Beitrag wird gemäß einer empirischen Studie gezeigt, dass die Familie als Lernort zur intergenerationell vermittelten Medienaneignung von hoher Bedeutung für alle beteiligten Personen ist.**

Im Diskurs des intergenerationellen Lernens steht, dem klassischen pädagogischen Generationengefüge entsprechend, meist die generationelle, altersbezogene Ordnungsdifferenz im Zentrum. Jedoch sind zusätzliche zur genealogischen Generationendifferenz auch die unterschiedlichen Generationslagerungen der Familienmitglieder in Bezug auf gesellschaftliche und historische Entwicklungen bedeutsam.<sup>3</sup> Angesichts der zunehmenden Mediatisierung kommunikativen Handelns und der damit einhergehenden Durchdringung von Alltag und Kultur mit verschiedenen Formen der Medienkommunikation wird auch häufiger von der generellen Herausforderung für alle Generationen gesprochen, sich über die gesamte Lebensspanne diesen Wandlungsprozessen anzupassen und sich dazu kontinuierlich neues Handlungsweisen anzueignen.<sup>4</sup>

Vor diesem Hintergrund geraten auch in der Familienforschung die Erwachsenen als Lernende verstärkt in den Fokus, und es wird hinsichtlich des intergenerationellen medienbezogenen Lernens nicht

selten von einer »Umkehrung« des Generationenverhältnisses gesprochen.<sup>5</sup> In der generationsübergreifenden Didaktik der Erwachsenenbildung wird das intergenerationelle Lernen unterschieden in drei Formen: »Voneinander-Lernen«, »Miteinander-Lernen« und »Übereinander-Lernen«.<sup>6</sup> Als Voraussetzung für intergenerationelles Lernen gilt die darin verankerte Bezugnahme auf die Differenz durch die Generationszugehörigkeit der beteiligten Akteure.<sup>7</sup>

## Empirische Ergebnisse

Aufgrund des schwierigen Feldzugangs sind intergenerationelle Lernprozesse in der Familie empirisch schwer erfassbar. In der Bildungsforschung wird der Fokus wohl auch deshalb häufig einseitig auf die Perspektive einzelner Beteiligter gerichtet, meist auf die der Kinder als Lernende. Die Unterschiede in den Sinnhorizonten der Akteure geraten dabei oft aus dem Blickfeld.<sup>8</sup> Die Perspektiven aller Akteure zu erfassen und diese in ihrer wechselseitigen Verschränkung in Bezug zu setzen, erscheint jedoch lohnenswert: Das Potenzial einer multiperspektivischen Herangehensweise für die Erforschung intergenerationellen Lernens soll im Folgenden aufgezeigt werden.

In der hier vorzustellenden Studie<sup>9</sup> wurden ausgehend von der Grund-

annahme, dass ältere Erwachsene im Sinne des »Voneinander-Lernens«<sup>10</sup> von jüngeren Familienmitgliedern Medienkompetenz vermittelt bekommen, zunächst die Perspektive der älteren Erwachsenen (N=32) mittels problemzentrierten Interviews erfasst und inhaltsanalytisch analysiert.<sup>11</sup> Basierend auf den Angaben der älteren Erwachsenen wurde herausgearbeitet, ob sie bestimmte Personen (sog. Kontaktressourcen) aus ihrem sozialen Umfeld für mediale Lern- und Unterstützungsprozesse gegenüber anderen potenziellen Netzwerkressourcen bevorzugen. Im zweiten Schritt wurden in einer Ergänzungsstudie diese Kontaktressourcen ebenso zu diesen medienbezogenen Interaktionen befragt. Somit wurden multiperspektivische Daten dieser (intergenerationellen) Lerndyaden generiert.<sup>12</sup>

Exemplarisch werden zwei Dyaden vorgestellt: Dyade 20-D, bestehend aus einer »Großmutter« (20\_wm\_81) und ihrem »Enkel« (D\_mh\_36) sowie die Dyade 05-A, die sich aus einer »Schwiegermutter« (05\_wh\_71) und einem »Schwiegersohn« (A\_mh\_43) zusammensetzt. In beiden Lerndyaden wurde erst die Perspektive der älteren Personen erfasst und anschließend die Kontaktressource interviewt.

## Voneinander-Lernen

Die in der ersten Dyade (20-D) befragte, verwitwete und alleinlebende 81-jährige »Großmutter« (20\_wm\_81) nutzt die neuen Medien bevorzugt, um mit ihren Familienangehörigen in Kontakt zu bleiben:

»Ja, dass ich halt mit den Kindern Kontakt habe und mit den Enkeln. Das ist sehr schön. Weil so täten sie wahrscheinlich gar nicht so viel von sich

157



**Dr. Veronika Thalhammer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen.**

hören lassen. Aber Computer, das ist für die eben Alltag und da krieg ich dadurch eben öfters mal ein Lebenszeichen, was ich sonst nicht kriegen täte« (20\_wm\_81, Abs. 381).

Sie hat drei Kinder (52 bis 58 Jahre) und neun Enkelkinder (8 bis 36 Jahre) und damit vergleichsweise viele potenzielle Interaktionspersonen innerhalb der eigenen Familie. Rückblickend auf die ersten Medienaneignungserfahrungen beschreibt die befragte Großmutter das Unterstützungspotenzial des sozialen Umfeldes bei der Überwindung der Aneignungsbarrieren:

»Ja, ich glaub ich hab es nicht allein, nein nicht, ich hab schon jemand an der Seite. Ich hab gesagt, allein fang ich nicht an. Ich hab mir schon ein Enkel, oder also irgendjemand war dann immer dabei, wenn ich so irgendwas Neues gemacht hab. Aber selber hab ich mir nicht so hinlangen trauen« (20\_wm\_81, Abs. 206).

Auch im weiteren Prozess der Medienaneignung betont sie, dass sie bei medialen Lern- und Handlungsherausforderungen regelmäßig auf die Unterstützung aus dem familialen Umfeld zurückgreife. Dabei wendet sie sich bevorzugt an ihren ältesten »Enkel« (D\_mh\_36), weil er bei derartigen Anliegen »eine Engelsgeduld«, 20\_wm\_81, Abs. 110) habe.

In der zweiten hier vorzustellenden Dyade 05-A wurde zunächst die Perspektive einer 71-jährigen, ebenso alleine lebenden Mediennutzerin (»Schwiegermutter« 05\_wh\_71) erfasst. Sie schätzt an den

neuen Medien auch die Kommunikationsmöglichkeiten: »Und diese ganzen Kommunikationswege, da ist das Internet, also die, das ist für mich unverzichtbar« (05\_wh\_71, Abs. 212). Auch hier ist das potenzielle familiäre Unterstützungsnetzwerk relativ groß: Es besteht aus ihren Kindern (43 und 44 Jahre) sowie deren Lebenspartner/-innen und ihren fünf Enkelkindern (7 bis 16 Jahre). Bei medialen Unterstützungsbedarf wendet sie sich bevorzugt an ihren »Schwiegersohn« (A\_mh\_43). Auch sie betont die Geduld des »Schwiegersohnes« (A\_mh\_43):

»Ja, weil der ist ruhig und ausgeglichener, der ist nicht ungeduldig und nichts. Der reißt nicht die Arme hoch, wenn ich es wieder nicht kapiert habe oder irgendwas, ja? Also mit dem kann ich da ganz gut zurechtkommen. Und der kann es mir auch so erklären, dass ich es kapiere« (05\_wh\_71, Abs. 261).

Zusätzlich hebt sie bzgl. der Eignung des Schwiegersohnes für mediale Unterstützungsinteraktionen dessen Fachwissen hervor: »Was eben die entscheidende Rolle spielt, ist sein Wissen« (05\_wh\_71, Abs. 369).

In den Lerndyaden wird von den befragten Älteren bestätigt, dass sie im intergenerationellen Austausch von den Jüngeren in ihrem Prozess der Medienaneignung unterstützt werden. Das Interesse am Lerngegenstand

wird in beiden Fällen mit der Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten im sozialen und familialen Umfeld begründet. In großer Übereinstimmung wird diese sozialintegrative Funktion auch von den jüngeren Interaktionspersonen als Begründung für deren unterstützende Vermittlungstätigkeiten genannt, wie an den Aussagen des »Schwiegersohnes« (A\_mh\_43) in der zweiten Dyade erkennbar wird:

»Das, was glaube ich tatsächlich hilfreich ist, für sie und damit dann auch für uns, ist, wenn sie Kontakt hält mit der Umwelt und wenn sie sich hier den neuen technischen Gegebenheiten auch ein Stück weit zuwendet [...] Es hilft ihr in der Kommunikation mit uns [und] mit Freunden. So würde ich es beschreiben« (A\_mh\_43, Abs. 56).

### Miteinander-Lernen

Entgegen der Darstellungen seiner Großmutter beschreibt der »Enkel« (D\_mh\_36) der ersten Dyade (20-D) allerdings die mediale Unterstützungsinteraktion nicht als einen Prozess des »Voneinander-Lernens«, sondern als einen gemeinsamen Lernprozess, der durch einen experimentellen und kollektiven Charakter beim Problemlösen gekennzeichnet sei. Er betont die Gemeinsamkeiten zwischen ihm und seiner Großmutter: So teile er mit ihr die Erfahrung (»saublödes Gefühl«, D\_mh\_36, Abs. 70) der medialen Unterstützungsbedürftigkeit (»ein Technikdepp war ich immer, also hab immer Leute gebraucht, die das irgendwie konnten«, D\_mh\_36, Abs. 48) und schätzte seine Medienkompetenz ebenso relativ niedrig und nur knapp höher als die seiner Großmutter ein (»wenn ich computertechnisch bei dreißig Prozent stehe, dann steht sie wahrscheinlich bei fünfzehn« D\_mh\_36, Abs. 74).

In der Beschreibung der medialen Unterstützungsinteraktion verweist der »Enkel« (D\_mh\_36) darauf, mit der Großmutter gemeinsam eine Lösungsstrategie zu erarbeiten (»hab dann das mit ihr zusammen so mehr oder weniger erarbeitet«, Abs. 24). Meist kenne er vorab die Lösung des Problems nicht und könne auch hinsichtlich des Ausgangs



Zu meiner, deiner, unserer Zeit

Foto: Tanja Pickartz

des Prozesses keine Prognose treffen («hab ich gesagt komm, dann schau wir uns das jetzt mal an», D\_mh\_36, Abs. 24). Der Enkel betont auch, dass er besonders darauf achte, die eigenen Grenzen hinsichtlich der Problemlösefähigkeit zu wahren:

»Aber ich denke, das ist wie wenn ich jemandem Schwimmen beibringen soll und kanns selber nicht richtig und dann tu ich dem keinen Gefallen. [...] Also da dann sozusagen gemeinsam mit ihr in der Hilflosigkeit zu rudern, ham wir beide nix von« (D\_mh\_36, 32).

Analog dazu gibt die Großmutter an, dass sie sich bei größeren medienbezogenen Lern- und Unterstützungsbedarf bevorzugt an Fachpersonal wende oder auch den Besuch eines Computerkurses in Betracht ziehe («Ja in den Kursen, ich meine die sind ja besser ausgebildet als wie der, in der Familie. Da erfährt man es schon, da kann man ja auch nachfragen« 20\_wm\_81, Abs. 732). So widmen sich die Akteure unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Grenzen gemeinsam dem medialen Problem und erweitern damit ihre Handlungsmöglichkeiten (vgl. »Miteinander-Lernen«).

## Übereinander-Lernen

In der zweiten Dyade (05-A) beschreibt der »Schwiegersohn« (A\_mh\_43) die medialen Interaktionen zwischen ihm und seiner »Schwiegermutter« (05\_wh\_71) zwar prinzipiell als themenbezogene Vermittlungsprozesse im Sinne eines »Voneinander-Lernens«<sup>13</sup>. Hervorzuheben ist aber, dass es sich hier nicht um eine einseitige Vermittlung der medialen Lerninhalte von der jüngeren zur älteren Person handelt. So nimmt auch der Schwiegersohn Veränderungsprozesse in seiner eigenen Wahrnehmung wahr, die erst durch Konfrontation mit den Unterschieden in der Art der Mediennutzung und Medienaneignung zwischen ihm und seiner Schwiegermutter angeregt werden. So stelle er beispielsweise eine unterschiedliche Handhabung der Medien aufgrund differenter motorischer Fähigkeiten fest:

»Als das Ganze angefangen hat ähm musste ich tatsächlich auch erkennen, dass der Umgang mit der Maus tatsäch-

lich erst mal eine Übung erfordert hat, also das Gerät auf der Tischplatte hin und her zu schieben damit aber einen Zeiger auf dem Monitor zu bewegen [...] und da würde ich sagen, bis heute sowas wie ein Doppelklick ist etwas was ähm [...] bei ihr sehe ich einfach, dass das in der Geschwindigkeit nicht funktioniert« (A\_mh\_43, Abs. 62).

Zusätzlich habe er erst im generationsübergreifenden Interaktionsprozess erkannt, dass seine medialen Begriffe der Schwiegermutter unbekannt sind:

»Ich habe gelernt, dass die Begriffe, die ich in der Arbeit verwende, die mit den ganzen technischen Gegebenheiten verheiratet sind, in ihrer Vorstellungswelt nicht unbedingt Entsprechungen haben. Ein Account ist in meiner Umgebung klar definiert. Von ihr wird so ein Begriff nicht verstanden, das heißt ich bin dann in der Situation, dass ich versuchen muss zu übersetzen, was ich eigentlich benennen will, was unvorbereitet auch mich gelegentlich fordert, weil die Begriffe einfach klar festgelegt sind, aus dem Englischen kommend« (A\_mh\_43, Abs. 59).

Da für eine gelingende Vermittlung eine Anpassung der Sprache erforderlich geworden sei, sei durch die Interaktion mit der Großmutter ein reflexiver Prozess über die mediale Begriffsverwendung bei ihm und somit ein wechselseitiger Lernprozess in Gang gesetzt worden (vgl. »Übereinander-Lernen«).

## Fazit

Erst die ergänzende empirische Erfassung der Perspektiven der jüngeren Interaktionspersonen verdeutlicht, dass es sich bei den familialen intergenerationellen Unterstützungsinteraktionen nicht um einseitige Vermittlungsprozesse handelt: Die gemeinsamen und wechselseitigen Lernprozesse aller beteiligten Akteure/-innen sollten sowohl in der Erforschung des intergenerationellen Lernens, als auch in der Bildungspraxis nicht unterschätzt und bestenfalls bewusst eingebunden werden. Gerade das generationsdifferenzierende Potenzial der durch die zunehmende Mediatisierung bedingten digitalen Spaltung eignet sich hervor-

ragend, um in der Bildungspraxis in entsprechend konzipierten Projekten grundlegende intergenerationelle Lernprozesse anzuregen.<sup>14</sup>

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Schmidt-Wenzel 2015.
- 2 Vgl. Büchner/Brake 2006.
- 3 Vgl. Franz et al. 2009; Schmidt-Hertha 2014.
- 4 Vgl. Krotz 2007.
- 5 Vgl. Ecarus 1998.
- 6 Vgl. Franz et al. 2009.
- 7 Vgl. Liegle/Lüscher 2004.
- 8 Vgl. Schmidt-Wenzel 2015.
- 9 Die Studie wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert: (SCHM 2391/3-1), vgl. Thalhammer 2017.
- 10 Vgl. Schmidt-Hertha 2014, S. 76.
- 11 Vgl. Thalhammer/Schmidt-Hertha 2015.
- 12 Vgl. Thalhammer 2017.
- 13 Vgl. Schmidt-Hertha 2015.
- 14 Vgl. Kupser/Pöttinger 2011.

## Literatur

- Büchner, P.; Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.
- Ecarus, J. (1998): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Franz, J.; Frieters, N.; Scheunpflug, A.; Tolksdorf, M.; Antz, E. M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld.
- Krotz, F. (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden.
- Kupser, T.; Pöttinger, I. (2011): Mediale Brücken. Generationen im Dialog durch aktive Medienarbeit. München.
- Liegle, L.; Lüscher, K. (2004): Das Konzept des »Generationslernens«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (1), S. 38-55.
- Schmidt-Hertha, B. (2014): Kompetenzerwerb und Lernen im Alter. Bielefeld.
- Schmidt-Wenzel, A. (2015): Familie als informelles Lern- und Bildungsfeld. In: M. Rohs (Hg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden, S. 1-14.
- Thalhammer, V.; Schmidt-Hertha, B. (2015): Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18 (4), S. 827-844.
- Thalhammer, V. (2017): Medienkompetenzerwerb intergenerationell. Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten in informellen Unterstützungsnetzwerken. Schriftenreihe Gesellschaft - Altern - Medien, Bd. 10. München.
- Weymann, A.; Sackmann, R. (1998): Technikgenerationen. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der Weiterbildung. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 42, S. 23-35.

Dieser Beitrag ist eine Aufsatzfassung der Dissertation von Dr. Veronika Thalhammer (siehe Thalhammer 2017). Die Arbeit wurde auf der 7. Jahrestagung des Vereins »Gesellschaft - Altern - Medien« (GAM e. V.) mit dem GAM-Nachwuchspreis 2017 ausgezeichnet.

Johanna Gebrande

# Zeit für Bildung

Generationen 50+ aus Perspektive der zielgruppenspezifischen Bildungsplanung

**Menschen über 50 Jahre befinden sich in keiner einheitlichen Lebensphase und bilden keine homogene Generation. Ein Konzept der Katholischen Erwachsenenbildung Bayern hat die unterschiedlichen Bildungsbedarfe in den Blick genommen und eine entsprechende Bildungsplanung entwickelt.**

Rund 43 Prozent der deutschen Bevölkerung sind 2015 50 Jahre und älter.<sup>1</sup> In den nächsten 30 Jahren könnte sich der Anteil laut Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes<sup>2</sup> auf knapp 50 Prozent erhöhen. Dies nahm die Katholische Erwachsenenbildung Bayern zum Anlass, diese Altersgruppe genauer in den Blick zu nehmen und im Projekt »Zielgruppenspezifische Bildungsplanung für Menschen ab 50 Jahren«, kurz »Bildung 50+«, anhand von Lebenslagen und Bildungsbedarfen Angebote gezielt für diese Gruppe zu entwickeln.

Das Thema Generationen wird dabei an mehreren Stellen relevant. In diesem Beitrag soll daher (1.) aufgezeigt werden, welche Generationen sich hinter 50+ verbergen. Darauf aufbauend werden Angebote dargestellt, die (2.) eine bestimmte Generation zur Zielgruppe haben und deren Gemeinsamkeiten ansprechen, die (3.) Generationen selbst zum Thema machen, und in denen (4.) intergenerationelles Lernen in verschiedenen Settings stattfindet.

## Lebenslage dreier Generationen

Bei pauschalen Unterscheidungen zwischen »alt« und »jung« werden



**Dr. Johanna Gebrande ist Referentin für Pädagogik, Bildungs- und Wissensmanagement sowie für das Projekt 50+ bei der Katholischen Erwachsenenbildung Bayern.**

Menschen ab 50 Jahren meist der Kategorie »alt« zugeordnet. Ein differenzierter Blick auf diese Altersgruppe zeigt jedoch, dass es sich hierbei um sehr unterschiedliche Lebensphasen<sup>3</sup> handelt, die bestimmten Generationen zugeordnet werden können. Legt man den gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff nach Mannheim<sup>4</sup> zugrunde, bei dem Generationen nach gemeinsam erlebten historischen, politischen und sozialen Ereignissen unterschieden werden, lassen sich folgende Generationen für die Gruppe der Menschen ab 50 Jahren identifizieren:

- Die Babyboomer (Geburtsjahrgänge 1955 bis 1965)
- Die Nachkriegs- oder 68er-Generation (Geburtsjahrgänge 1945 bis 1955)
- Die Kriegsgeneration (Geburtsjahrgänge vor 1945)

Als Babyboomer werden die geburtenstarken Jahrgänge der heute ca. 50- bis 60-Jährigen bezeichnet. Auch wenn man sie noch nicht zu den älteren Menschen zählt, können in diesen Lebensabschnitt kritische Lebensereignisse (Auszug der Kinder, Pflegebedürftigkeit oder Tod der eigenen Eltern) fallen, die den Übergang in die Lebensphase Alter markieren. Sie sind gesundheitlich von guter Verfassung und durch ihre Erwerbstätigkeit (oder auch ehrenamtliche Tätigkeit) in die Gesellschaft eingebunden. 71 Prozent dieser Gruppe sind erwerbstätig.<sup>5</sup> Auch wenn die Kinder noch nicht ausgezogen sind, haben sie zumindest ein Alter erreicht, in dem keine umfassende Betreuung mehr erforderlich ist. Auch beruflich ist meist eine bestimmte Position erreicht und

weitere Karriereanstrengungen sind nicht mehr zwingend notwendig und/oder es stellt sich die Frage nach einer nochmaligen Neuorientierung in dem als letzte berufliche Phase empfundenen Lebensabschnitt. Dadurch ergeben sich Räume der Reflexion für Rück- und Ausblicke auf das eigene Leben.<sup>6</sup> Da diese Personengruppe bereits von der Bildungsexpansion profitiert hat, sollte sie Lernen und Bildung gewöhnt und diesen gegenüber eher aufgeschlossen sein. Nach den Daten des Adult Education Survey (AES) von 2012 nahmen rund 50 Prozent der 50- bis 60-Jährigen an Weiterbildung teil. Die Erwerbstätigkeit steht dabei im Vordergrund.<sup>7</sup> Es geht häufig um das Aktuellhalten von Wissen und Fähigkeiten, Anpassung an neue Arbeitserfordernisse oder Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Die persönliche Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können wird von der Hälfte als konkreter Nutzen von Weiterbildung benannt.<sup>8</sup> Die Zielgruppe der »Babyboomer« wird in der Forschung selten explizit als Zielgruppe von nichtberuflichen Weiterbildungsangeboten in den Blick genommen,<sup>9</sup> obwohl es hinsichtlich der Erreichbarkeit der Zielgruppe durchaus Forschungsbedarf gäbe. Dass knapp zwei Drittel mindestens einmal jährlich ins Museum gehen, zeigt auch deren kulturelles Interesse.<sup>10</sup>

Die Nachkriegs- oder 68er-Generation befindet sich in der wichtigen Statuspassage des Übergangs in die Nacherwerbsphase, denn das durchschnittliche Rentenzugangsalter liegt 2015 bei 64,0 Jahren.<sup>11</sup> Die Vorbereitung auf den Übergang und auf die nachberufliche Zeit, die selbst gestaltet werden muss, beginnt bereits während der Erwerbstätigkeit und kann durch Bildungsmaßnahmen flankiert werden. Jedoch ist zu beachten, dass der Ruhestandseintritt neben der Er-

werbstätigkeit auch aus arbeitszeitreduzierter Altersteilzeit, Arbeitslosigkeit oder Haushaltstätigkeit heraus erfolgen kann. Die Bildungsabschlüsse sind in dieser Generation etwas geringer als bei den Babyboomern.<sup>12</sup> Zu Themen wie Sprache, Kultur und Politik werden in dieser Gruppe häufiger Bildungsveranstaltungen besucht.<sup>13</sup> Der etwas höhere Anteil von Personen, die beim Grund für die Weiterbildungsteilnahme »Leute kennenlernen« nennen, könnte darauf hindeuten, dass dieser Aspekt mit dem Alter zunimmt. Daher könnten Veranstaltungen mit Schwerpunkt Gespräch und Austausch für diese Gruppe interessant sein. Durch ihre langjährige Berufserfahrung bringt diese Gruppe einen umfangreichen Wissens- und Erfahrungsschatz mit, der in Bildungsveranstaltungen genutzt und eingebracht werden kann.

Im Projekt »Bildung 50+« wurde bei der Kriegsgeneration der Fokus auf Menschen gelegt, die aufgrund gesundheitlicher Beschwerden in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt und daher weniger mobil sind. Die kranken, eingeschränkten, hilfsbedürftigen Älteren geraten leicht aus dem Blick, wogegen den »jungen Alten« als Ressource und wichtige Stütze des Sozial- und Wohlfahrtsstaats starke Beachtung geschenkt wird.<sup>14</sup> Jedoch nimmt auch die Zahl der hilfsbedürftigen Älteren zu. Sie sind trotz Einschränkungen vollwertige Mitglieder der Gesellschaft und haben das gleiche Recht auf Bildung wie andere Bevölkerungsgruppen. Daher sollten auch Bildungsangebote für diese Altersgruppe entwickelt werden. Das gemeinsame Ereignis dieser Generation ist der Zweite Weltkrieg und dessen Folgen, von denen diese Generation direkt oder indirekt betroffen war.<sup>15</sup> Die erlebten Traumata beeinflussten nicht selten unbewusst das ganze Leben.<sup>16</sup> Die Zielgruppe ist aufgrund früherer Bildungserfahrungen eher lernungsgewohnt. Sowohl in Kindheit und Jugend als auch im Erwachsenenalter spielte formale und non-formale Bildung eine untergeordnete Rolle. Wenn gelernt wurde (auch am Arbeitsplatz), dann informell.<sup>17</sup> Einschränkungen bei körperlichen Aktivitäten nehmen in diesem Alter deutlich

zu. Solche Einschränkungen können dazu führen, dass Veranstaltungsorte nicht mehr so leicht alleine aufgesucht werden können und Unterstützung notwendig ist, um an Bildung partizipieren zu können. Genauso wichtig erscheint es, der Gruppe den Nutzen von Weiterbildung aufzuzeigen (z. B. Gesundheitsvorsorge, Erhalt der Selbstständigkeit und Lebensqualität). In dieser Generation macht sich auch der Effekt der höheren Lebenserwartung von Frauen bemerkbar. Eine Differenzierung nach Geschlecht ist überlegenswert, da frühere Studien festgestellt haben, dass »Bildung im Alter weiblich«<sup>18</sup> ist.

### Generationenhomogene Bildungsangebote

Im Projekt »Bildung 50+« wurden unter anderem Bildungsangebote entwickelt, die sich explizit an die Generation Babyboomer richteten und dabei deren aktuelle Lebenslage bzw. biografischen Erfahrungen in den Blick nahmen. Im alltagsbegleitenden Kurs »Your Törn« des KAB-Bildungswerks Diözese Augsburg e. V. stand die Reflexion der derzeitigen Lebenssituation, der eigenen Wünsche und Bedürfnisse im Zentrum und sollte Veränderungsprozesse ermöglichen, um Leben und Arbeit (wieder) erfüllend zu gestalten. Um solche Prozesse nicht nur anzustoßen, sondern auch zu begleiten, bestand der Kurs aus einem Auftaktwochenende, fünf monatlichen Treffen und zum Abschluss einem Segeltörn. Bei der Konzeption des Kurses zeigte sich, dass die Generation Babyboomer noch zu weit gegriffen ist, und so wurde eine Verengung auf das Sinus-Milieu der Bürgerlichen Mitte<sup>19</sup> vorgenommen, um insbesondere die Bewerbung noch effektiver gestalten zu können. Das Konzept sowie ein Entwurf für den Flyer wurde einer Gruppe potenzieller Teilnehmender zur Diskussion vorgelegt.<sup>20</sup> Daraufhin wurde der Beschreibungstext auf dem Flyer angepasst sowie die Buchung des Segeltörns optional angeboten. Letztlich erwies sich vor allem der Segeltörn als besonders fruchtbarer, erlebnispädagogisch nutzbarer Lernort. Beigetragen hat dazu sicher auch, dass durch die

monatlichen Treffen eine Gruppendynamik in Gang gesetzt wurde, die Austausch und Lernen über die geplanten Seminareinheiten hinaus maßgeblich förderte.

### Generationenarbeit als Thema eines Bildungsangebots

Das Bildungsangebot »Qualifizierungskurs Generationenmentor/-in« der KEB im Bistum Passau e. V. und des Landesforums Katholische Seniorenarbeit Bayern richtete sich nicht gezielt an eine Generation, sondern machte Generationenarbeit selbst zum Thema. Die Teilnehmenden sollten lernen, was einzelne Generationen ausmacht und diese bewegt und wie mehrere Generationen miteinander in Kontakt gebracht werden können, um intergenerationell zu lernen (ausführlich dazu Krecan-Kirchbichler/Wimmer-Billeter in diesem Heft). Dass ein Bedarf für dieses Thema vorhanden ist, zeigte die rege Teilnahme (zwischen zehn und 15 Teilnehmende) an den drei parallel stattfindenden Kursen in München, Ingolstadt und Regensburg. Die Altersspanne der Teilnehmenden reichte von Anfang 30 bis Mitte 70, wobei mehr als zwei Drittel über 50 Jahre alt waren. Wie bei der Konzeption gewünscht, konnten sowohl Haupt- als auch Ehrenamtliche erreicht werden, die zum Teil auch schon Erfahrungen in der Generationenarbeit mitbrachten. Fast alle Teilnehmenden nahmen nicht nur am Grund-, sondern auch am Aufbaukurs teil, um das Zertifikat »Generationenmentor/-in« zu erwerben. In der Evaluation gaben die Teilnehmenden an, neues/vertieftes Wissen über Generationen und Altersgruppen erworben zu haben.

### Intergenerationelles Lernen – voneinander und übereinander

Zu intendierten intergenerationellen Lernprozessen kam es in den Bildungsangeboten »Voll im Leben durch Social Media« und »Handwerkern bieten Flüchtlingen eine Chance« in höchst unterschiedlichen Settings. Bei »Voll im Leben durch Social Media« des Bildungswerks des KDFB Diözesan-

verbandes Augsburg e. V. handelt es sich um ein »klassisches« intergenerationelles Bildungsangebot, bei dem eine jüngere Generation einer älteren Generation den Umgang mit digitalen Medien näher bringt – ganz im Sinne des »Voneinander Lernens« nach Meese.<sup>21</sup> Zwei Besonderheiten zeichnen dieses Angebot aus. (1) Ziel des Angebots war es, mobil eingeschränkten Personen der Kriegsgeneration den Zugang zu sozialen Medien über das Internet zu ermöglichen. Dafür wurde ein aufsuchender Ansatz gewählt, das heißt, die älteren Menschen konnten eine Art Besuchsdienst buchen, der zehnmal für eine Stunde zur jeweiligen Person nach Hause kommt und dort in einer Eins-zu-eins-Situation genau die Funktionen erklärt, die jeweils benötigt und gewünscht werden. (2) Den Besuchsdienst üben die sogenannten Social-Media-Begleiterinnen aus. Sie wurden in einer dreitägigen Schulung durch das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Die hierfür anvisierte Zielgruppe von Frauen aus der Generation der Babyboomer bis zum Übergang in die Nacherwerbsphase, die eine neue ehrenamtliche Aufgabe übernehmen wollen, gehörten selbst noch zu den sogenannten »Digital Immigrants«<sup>22</sup>. Die Evaluation zeigte, dass diese Tatsache sehr hilfreich war, weil die Social-Media-Begleiterinnen sich gut in die Älteren einfühlen konnten und es in allen Tandems zu sehr positiven Lernerlebnissen kam. Die Lernsituation in den eigenen Haushalt zu verlagern, war vor allem für gänzlich unerfahrene und eher ängstliche Ältere sehr wichtig, weil dadurch zumindest die Rahmenbedingungen Sicherheit boten.

Im Bildungsangebot »Handwerker bieten Flüchtlingen eine Chance« des Kolping Erwachsenenbildungswerks Eichstätt stand neben dem »Voneinander Lernen« das »Übereinander Lernen«<sup>23</sup> im Vordergrund. Einen Tag lang lernten jugendliche Geflüchtete einen Handwerksbetrieb kennen, indem sie den jeweiligen Handwerksmeister bei seiner täglichen Arbeit begleiteten. Die pädagogische Begleitung durch das Bil-

dungswerk sorgte dafür, dass es nicht nur zur Wissensvermittlung durch den Handwerksmeister kam, sondern zum Austausch über Lebenserfahrungen, die in dieser Konstellation nicht nur intergenerationelles, sondern auch interkulturelles Lernen bedeuteten.

## Fazit

Die Ausführungen zeigen, dass Generationen auf verschiedenen Ebenen in der Bildungsplanung eine Rolle spielen. Sie können dazu dienen, Zielgruppen näher zu bestimmen und passgenaue Angebote für die Bedürfnisse einzelner Generationen zu entwickeln. Dies ist für eine zielgruppenspezifische Bildungsplanung ein bedeutsamer Faktor, weil dadurch nicht nur die aktuellen Lebenslagen, sondern auch die biografischen Erfahrungen von Zielgruppen berücksichtigt werden können. Daraus lassen sich sowohl Bildungsbedarfe ableiten als auch Erkenntnisse für passende Bildungsformate und ansprechende Werbekonzepte. Generationen können des Weiteren zum Bildungsinhalt selbst werden, denn gerade soziale Berufsgruppen, aber auch viele Ehrenamtliche, sind in ihrer Tätigkeit mit unterschiedlichen Generationen konfrontiert oder nehmen bereits Bedarf an Generationenarbeit wahr. Und schließlich sind es die unterschiedlichen Formen des intergenerationellen Lernens, das zwei oder mehr Generationen zusammenbringt, um voneinander, miteinander und übereinander zu lernen. Eine fundierte Auseinandersetzung mit den Zielgruppen, die mit solchen Formaten erreicht werden sollen, trägt dabei maßgeblich zum Gelingen bei.

## Anmerkungen

- 1 Statistisches Bundesamt 2015.
- 2 Ebda.
- 3 Kade 2009.
- 4 Mannheim 1928.
- 5 Statistisches Bundesamt 2017.
- 6 Dörner und Schäffer 2014.
- 7 BMBF 2014.
- 8 BMBF 2014.
- 9 Schäffer/Dörner/Krämer 2015.
- 10 GESIS 2015.
- 11 Bundesagentur für Arbeit 2016.
- 12 GESIS 2015.
- 13 BMBF 2014.
- 14 Kruse 2010.

- 15 Borst 2007.
- 16 Bose 2011.
- 17 Tippelt et al. 2009.
- 18 Kade 2009, S. 18.
- 19 SINUS 2017.
- 20 Vgl. Produktkliniken nach Tippelt et al. 2008.
- 21 Meese 2005.
- 22 Prensly 2001.
- 23 Meese 2005.

## Literatur

- Bode, S. (2011): Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen. Stuttgart. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Adult Education Survey (AES 2012 – Germany). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5354 Datenfile Version 1.0.0, doi:10.4232/1.11822.
- Dörner, O.; Schäffer, B. (2014): Babyboomer auf der Plateauphase – ihre Altersbilder und Weiterbildungsbildungsorientierungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE 34 (2), S. 131–146.
- GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (2015): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS 2014. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5240 Datenfile Version 2.1.0, doi:10.4232/1.12288
- Kruse, A. (Hg.) (2010): Potenziale im Alter. Heidelberg.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2), S. 37–39.
- Prensly, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In *On The Horizon* 9 (5), MCB University Press. Verfügbar unter <https://www.marcprensly.com/writing/Prensly%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, aufgerufen am 31.08.2017.
- Schäffer, B.; Dörner, O.; Krämer, F. (2015): Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? In Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38 (2), S. 267–286.
- SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (2017): Informationen zu den Sinus-Milieus 2017. Verfügbar unter [http://www.sinus-institut.de/fileadmin/user\\_data/sinus-institut/Dokumente/downloadcenter/Sinus\\_Milieus/2017-01-01\\_Informationen\\_zu\\_den\\_Sinus-Milieus.pdf](http://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Dokumente/downloadcenter/Sinus_Milieus/2017-01-01_Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf), aufgerufen am 31.08.2017.
- Statistisches Bundesamt (2015). 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung für Deutschland. Verfügbar unter <https://service.destatis.de/bevoelkerungspyramide/#!y=2015&a=20,50&g>, aufgerufen am 29.8.2017.
- Statistisches Bundesamt (2017): Bevölkerung, Erwerbstätige, Erwerbslose, Erwerbspersonen, Nichterwerbspersonen: Deutschland, Jahre, Altersgruppen. Mikrozensus 2015. Verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/link/tabelleErgebnis/12211-0002> aufgerufen am 5.4.2017.
- Tippelt, R.; Reich, J.; Hippel, A. von; Barz, H.; Baum, D. (2008): Milieumarketing implementieren. Bielefeld.
- Tippelt, R.; Schmidt, B.; Schnurr, S.; Sinner, S.; Theisen, C. (Hg.). (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld.

Weitere Infos zu den vorgestellten Einzelprojekten und dem Gesamtprojekt »Bildung 50+«: <http://www.keb-bayern.de/bildung-50-377.html>

# Gemeinsam lernen im Mehrgenerationenhaus

**Bundesinitiative neu aufgelegt / Interview mit der Leiterin der Servicestelle des Bundesprogramms Mehrgenerationenhaus im BAFzA Inna Sokol**

*Das Bundesprogramm Mehrgenerationenhaus (MGH) startete im Januar 2017 und läuft bis 2020. Wie viele Einrichtungen werden derzeit gefördert und wie viel Geld steht zur Verfügung?* Das Programm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fördert rund 550 Mehrgenerationenhäuser, darunter rund 100 Neubewerber, mit jährlich 30.000 Euro aus Bundesmitteln sowie 10.000 Euro aus kommunalen oder Landesmitteln.

*Was sind die inhaltlichen Schwerpunkte?*

Mit dem Programm fördert der Bund die Mehrgenerationenhäuser, die sich entsprechend den lokalen Bedarfen vor Ort ausrichten und damit die Kommunen unterstützen sollen, den aus dem demografischen Wandel resultierenden Herausforderungen erfolgreich zu begegnen. Insofern ist die Gestaltung des demografischen Wandels für alle Mehrgenerationenhäuser ein obligatorischer Handlungsschwerpunkt. Aufgrund ihrer Flexibilität sind die Häuser aber auch geeignet, neu auftretende Herausforderungen wie die Flüchtlingsintegration zu bewältigen. Entsprechend können sie auch, sofern entsprechende Angebote vor Ort noch nicht bestehen, im fakultativen Schwerpunkt »Integration von Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte« tätig werden.

## Dritte Förderrunde

*Das Programm erlebt ja schon seine dritte Generation, eine erstaunlich lange Lebensdauer für ein Bundesprogramm. Warum?*



**Inna Sokol**

Während der demografische Wandel in Deutschland immer stärker als eine zentrale Herausforderung in den Fokus rückt, wächst auch das Bewusstsein für die Bedeutung der Mehrgenerationenhäuser. Denn die MGH als offene Begegnungsorte für Menschen jeden Alters machen vielfältige Aktivitäten und Serviceangebote möglich. Sie orientieren sich am örtlichen Bedarf und verbinden bereits vorhandene Angebote für Jung und Alt bedarfsgerecht miteinander. Und genau das macht sie so erfolgreich. Von der Arbeit der MGH ist auch das BMFSFJ überzeugt und trägt mit dem Bundesprogramm zum Zusammenhalt zwischen den Generationen bei.

Im Rahmen der Förderung in den beiden Aktionsprogrammen Mehrgenerationenhäuser I und II konnten durch die wissenschaftlichen Programmbegleitungen und die Evaluationen der Programme nutzbringende Erkenntnisse gewonnen werden. Das Forschungsinteresse des Bundes widmet sich im jetzigen Programm der Frage, wie die Kommunen mithilfe der MGH (noch) besser bei der Gestaltung des demografischen Wandels und des Sozialraums vor Ort unterstützt werden können. Es bietet den MGH mehr Gestaltungsspielraum für eine flexiblere Ausgestaltung ihrer Angebote und zielt auf eine stärkere

## Generation 50+ macht immer öfter Weiterbildungen

2016 haben 50 Prozent aller Deutschen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Die Weiterbildungsbeteiligung bleibt damit auf hohem Niveau, nachdem sie zwischen 2010 und 2012 deutlich angestiegen war. Dies ist ein Ergebnis des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Adult Education Survey (AES) 2016, mit dem das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung erhoben wird. Das beim Bildungsgipfel 2008 gesetzte Ziel, jeder zweite Erwachsene sollte mindestens einmal im Jahr an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen, wurde damit erneut erreicht.

Besonders weiterbildungsaktiv sind die jüngeren Altersgruppen bis zum Alter von 50 Jahren, aber auch die Generation 50plus hat in den letzten zehn Jahren ihre Weiterbildungsbeteiligung kontinuierlich gesteigert. Bei den über 65-Jährigen nimmt noch jeder Fünfte an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Eine wesentliche Veränderung der Lebens- und Arbeitswelten stellt dabei die Digitalisierung dar. Die Anforderungen der Digitalisierung sind nicht nur Gegenstand vieler Weiterbildungen, laut AES-Erhebung finden auch mehr als 40 Prozent aller Weiterbildungsmaßnahmen in digital gestützter Form statt.

Der Adult Education Survey wird seit 2007 im Abstand von zwei bis drei Jahren in Deutschland durchgeführt. Er hat das Berichtssystem Weiterbildung abgelöst, mit dem schon seit Anfang der siebziger Jahre Daten zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung in Deutschland erhoben werden.

Einbindung der Mehrgenerationenhäuser in die kommunalen Planungen.

*Welche Rolle spielen dabei Bildungseinrichtungen?*

Seit Beginn des Aktionsprogramms Mehrgenerationenhäuser I im Jahr 2006 wurden viele Mehrgenerationenhäuser in Trägerschaft von Bildungseinrichtungen und von konfessionellen Trägern gegründet. Rund jedes vierte Haus befindet sich in kommunaler Trägerschaft. Alle MGH kooperieren mit den lokalen Akteuren, auch denen, die sich speziell im Bildungsbereich engagieren, insbesondere aber mit den Kommunalverwaltungen. Mit der Niedrigschwelligkeit und Vielfalt der Bildungsangebote ergänzen MGH klassische Bildungseinrichtungen. Sie sind insbesondere in der Lage, auch Personengruppen anzusprechen, die bisher mit herkömmlichen Bildungsmaßnahmen nur schwer erreicht werden konnten. Und genau deswegen werden die MGH in die Umsetzung der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) eingebunden. Es ist ab 2018 vorgesehen, dass neben den regulären Angeboten der MGH ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierter Sonderschwerpunkt »Förderung der Les-, Schreib- und Rechenkompetenzen« in den MGH durchgeführt wird. Die von den MGH geplanten Maßnahmen können auch in Zusammenarbeit mit lokalen Bildungsträgern oder ortsansässigen Unternehmen durchgeführt werden.

*Ist es gelungen, nicht nur ein Programm für »die Alten« zu machen, sondern einen echten Generationenaustausch zu ermöglichen?*

Absolut, es ist beeindruckend, wie es die MGH bundesweit schaffen, Menschen und Generationen zu verbinden. Seit zehn Jahren führen die Mehrgenerationenhäuser das Wissen und die Kompetenzen aller Generationen erfolgreich unter einem Dach zusammen. Darauf weist insbesondere der im Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser II erreichte Generationen-Index von 0,7 hin. Er basiert auf einer



**Mehrgenerationenhaus St. Elisabeth, Kitzingen: »Das bin ich – da habe ich gewohnt!« – Jugendliche begleiten Seniorinnen auf der Suche nach Lebensstationen und Erinnerungen im Internet.**

Foto: BMFSFJ

Analyse, inwiefern die Angebote eines Mehrgenerationenhauses von allen Altersgruppen genutzt werden. Bei einem Wert von 1 würden alle Altersgruppen im MGH gleichermaßen vertreten sein. Mit einem Wert von 0,7 können wir also von einer sehr guten Mischung der verschiedenen Lebensalter sprechen.

*Gibt es Erkenntnisse darüber, ob durch das Programm auch Lernprozesse in Gang gekommen sind?*

Bildung findet in den MGH in unterschiedlichen Kontexten statt. Als Teil der lokalen Bildungslandschaft sind MGH wichtige Orte des Lernens. Hier werden Personengruppen, die es schwer haben, im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, erreicht, gefördert und motiviert. Diesen Personen haben im MGH die Gelegenheit, sich selbst einzubringen, miteinander und voneinander zu lernen. Sprachkurse, Hausaufgabenhilfen, Begleitung bei Übergängen und Angebote des lebenslangen Lernens, durch diese Bildungsangebote werden persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen gestärkt. Durch den offenen und unkomplizierten Zugang zu den Angeboten werden wertvolle Lernprozesse angestoßen.

*Mit welchen Methoden und Strategien*

*werden Bildungsprozesse gezielt unterstützt?*

Für das Bundesprogramm Mehrgenerationenhaus haben das BMFSFJ und die Bundesagentur für Arbeit im August 2017 eine Kooperationsvereinbarung abgeschlossen, u. a. mit dem Ziel, die (Re-)Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die gesellschaftliche Teilnahme auch schwer erreichbarer Personengruppen weiter zu verbessern und diese Potenziale zur Deckung des Fachkräftebedarfs zu nutzen.

*Wie soll es gelingen, dass sich das Konzept dauerhaft und nachhaltig vor Ort etabliert?*

Mehrgenerationenhäuser haben sich als fester Bestandteil sozialer Infrastruktur etabliert. Als Folge werden hohe gesellschaftspolitische Erwartungen an die Arbeit der MGH gestellt. Um ihren Erfolg zu sichern, setzt sich das BMFSFJ in 2017–2020 für die noch stärkere Einbindung der MGH in die Kommunalplanungen zur Demografie- und Sozialraumentwicklung ein. Voraussetzung für die Förderung im Bundesprogramm ist z. B. ein entsprechender Beschluss der Vertretung der kommunalen Gebietskörperschaft, in der das Wirkungsbereich des Mehrgenerationenhauses liegt oder die das Mehrgenerationenhaus kofinanziert.

# Stagnierende Antragszahlen, breite Prioritäten, steigende Förderquote

Erasmus+: Antragsrunde 2017 / 30 Jahre europäische Bildungsprogramme

Im Jahr 2017 feiern und feierten die Europäischen Bildungsprogramme ihren 30. Geburtstag. Bei mehreren großen Festakten u.a. in Berlin und Strasbourg gratulierten hochrangige Politikerinnen und Politiker aufs Herzlichste ihrem Flaggschiff und Aushängeschild. Die EU-Bildungsprogramme haben zahlreichen Menschen aus Hochschulen, Schulen, Berufsbildungs-, Jugend- und Erwachsenenbildungsorganisation europäische Horizonte eröffnet. Seit den Maastrichter Verträgen 1992 sprechen die Mitgliedsstaaten der EU koordinierende Kompetenzen im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung zu. In diesem Rahmen brachte die Europäische Kommission Förderungen wie zum Beispiel Lingua, Sokrates, Grundtvig und zuletzt Erasmus+ auf den Weg. Mit den Namensgebungen haben sich nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen, Inhalte und Erwartungen verändert – viele sagen, sie sind anspruchsvoller geworden – sondern auch die Fördersummen sind angewachsen und werden auch im nächsten Jahr weiter steigen. Sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bestehen bei formell gültigen Anträgen entsprechend gute Chancen, in die Förderung zu kommen.

## Gute Förderquoten in den Mobilitätsprojekten

Der Blick auf die diesjährige Antragsrunde in der Erwachsenenbildung im Bereich Mobilität von Bildungspersonal zeigt zunächst eine starke Präsenz der Volkshochschulen und anderer gemeinwesenorientierter Anbieter. Ebenso finden sich vereinzelt NGOs, die Bildung zwar nicht zum Kernziel ihrer Organisation erklären, aber im Sinne beigeordneter Bildungsaktivitäten



nutzen, um ihre Ziele voranzutreiben. Die großen inhaltlichen Schlagworte im Bereich Mobilität lauten: aktiver Bürgersinn, interkulturelle und intergenerationelle Bildung, Integration von Flüchtlingen sowie Inklusion und Chancengleichheit. Formal ist besonders die Förderquote mit 78% erwähnenswert: Im Jahr 2017 konnte die Nationale Agentur beim BIBB in der Mobilität des Erwachsenenbildungspersonals erstmals allen Anträgen eine Förderung bewilligen, die die Mindestpunktzahl erreichten. Insgesamt 38 Zuschussempfänger teilen sich ein Budget von 2,13 Millionen Euro. Sie ermöglichen 1.163 Erwachsenenbilderinnen und -bildnern eine Teilnahme an Weiterbildungskursen, Hospitationen oder *job shadowings* im Ausland.

## Bildungsinitiativen sind zurück

Bei den so genannten strategischen Partnerschaften in der Erwachsenenbildung, bei denen multilaterale Pro-

jekte mit Partnern aus mindestens drei verschiedenen Ländern gefördert werden, gestaltet sich die Lage folgendermaßen: In den so genannten Partnerschaften zum Austausch guter Praxis, die darauf zielen, vor allem die Praxis der Partner und Partnerländer in gemeinsamen Workshops zu erkunden, wurden 22 von insgesamt 26 Anträgen bewilligt. Die Projektträger teilen sich ein Budget von 1.865.480 €. Neben dieser guten Förderquote ist besonders positiv zu vermerken, dass die kleinen, häufig vereinsgetragenen Bildungsinitiativen über diese Art der Förderung wieder zurück im Programm sind. Diese waren in den letzten Jahren wenig präsent und fanden anscheinend über die Reetablierung von Austauschpartnerschaften in der letzten Förderperiode erneut Zugang.

In den Strategischen Partnerschaften zur Förderung von Innovationen, die nicht nur auf Austausch, sondern auf die Entwicklung innovativer Produkte zielen, sind vor allem Universitäten auf dem Vormarsch. In den 22 bewilligten Projekten (von 66 beantragten) sind die klassischen Europäischen Schlagworte der Bildungspolitik zu finden: Validierung informell erworbener Kompetenzen, soziale Inklusion und Migration. Die Fördersumme beträgt insgesamt 6.405.453 €. Sowohl in den Austauschpartnerschaften als auch in Innovationspartnerschaften sind wenig klassische Anbieter von Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen, konfessionelle oder gewerkschaftliche Anbieter vertreten.

## Gute Chancen 2018

Als Fazit der Ausschreibungsrunde kann entsprechend festgehalten werden: Angesichts der aktuellen Ausschöpfungsquoten und der an-

steigenden Budgets 2018 sind die Chancen in Erasmus+ recht gut, einen qualitativ guten Antrag in die Förderung zu bekommen. Während seit der Einführung von Erasmus+ die Anzahl kleiner Bildungsträger in der Erwachsenenbildung sank, konnte mit der Wiedereinführung der Austauschpartnerschaften ein neuer Zugang zu europäischen Dimensionen von Erwachsenenbildung geschaffen werden.

Entsprechend sieht die Nationale Agentur im Jahr 2018 die Möglichkeit, die europäische engagierte Erwachsenenbildungscommunity weiter auszubauen, und freut sich auf Kontakt in angebotenen Informationsveranstaltungen, telefonisch oder an, so genannten Kontaktseminaren.

Die nächste Antragsfrist liegt voraussichtlich Anfang Februar 2018 für die

Mobilitätsprojekte und Ende März 2018 für die Strategischen Partnerschaften.

Weitere Informationen zu bewilligten Projekten, Antragsverfahren und Fördersummen sowie zu Informationsveranstaltungen finden Sie auf den Seiten der Nationalen Agentur Bildung für Europa. <https://na-bibb.de>

*Dr. Christian Bernhard, Anke Dreesbach, Sibilla Drews (Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung)*

- 1 Die vorliegende Darstellung bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen Erwachsenenbildung und Berufsbildung entsprechend dem Programmleitfaden für Nationalen Agenturen: Entsprechend gilt: Berufsbildung umfasst berufliche Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung ist nicht berufsbezogen.

wird systematisch im Rahmen der Mobilitätsförderung implementiert und hat das gegenseitige Verständnis der Qualifikationen in Europa erleichtert.

Die beiden Programme haben entscheidende Impulse für die Förderung der Lernmobilität in der beruflichen Bildung in Deutschland gegeben (Förderung von Mobilität von 60% durch PLL und E+). Die bisher erreichten Maßnahmen sollten verstärkt und fortgeführt werden, um den Teilnehmerkreis künftig noch wesentlich zu erweitern. Mit flexiblen und zielgruppenspezifischen Ansprachen müssen auch Personen erreicht und gewonnen werden, die im Programm unterrepräsentiert sind. Die Qualitätsstandards (Lernvereinbarung etc.) der EU-Programme sind in zwischen Orientierungspunkte für die gesamte Mobilität in der beruflichen Bildung. So hat der Deutsche Bundestag in einer EntschlieÙung im Jahr 2013 das Ziel formuliert, dass im Jahr 2020 10% der Auszubildenden eine Lernerfahrung im Ausland erwerben sollen. Die EntschlieÙung wäre ohne die erfolgreiche Umsetzung der EU-Programme nicht denkbar gewesen.

Das Programm E+ fördert europäische Projekte, die zum Thema Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen arbeiten. Damit leistet das Programm einen wichtigen Beitrag, non-formal und informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, was eine wesentliche Voraussetzung für die Validierung dieser Kompetenzen darstellt. Ziel der Validierung im Bereich der Erwachsenenbildung ist es Querschnitts- und übergreifende Kompetenzen festzustellen, die allgemeinberuflich und/oder gesellschaftlich ausgerichtet sind, sowie eigenes Potenzial und die Sensibilisierung für die eigenen Kompetenzen bewusst zu machen. Im Bereich der Erwachsenenbildung wurde die Verbesserung der internationalen Dimension durch die Zusammenarbeit mit Einrichtungen in den Partnerländern nicht erreicht, da die Mobilität mit Partnerländern nicht gefördert wird und die Anforderungen für die Teilnahme an Strategischen Partnerschaften sehr restriktiv sind.

BMBF

## Erasmus+: Halbzeitevaluation

### Weniger Einrichtungen / mehr Innovation

166

In 2017 haben die Europäische Kommission und die Mitgliedstaaten eine Zwischenbilanz über die Wirkung von Erasmus+ (E+) gezogen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und die Konferenz der Kultusminister (KMK) haben nun den nationalen Bericht zu dieser Halbzeitevaluation veröffentlicht. In dem Bericht stellen sie fest, dass Erasmus+ insbesondere in folgenden Bereichen wirkt:

- Verbesserung der Schlüsselkompetenzen
- Verbesserung des Sprachunterrichts
- Erlernen von Sprachen
- Förderung der Lernmobilität
- Förderung von bürgerschaftlichem, interkulturellem und sozialem Engagement
- Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen

In den Bereichen berufliche Bildung und Erwachsenenbildung bestätigen alle vorliegenden Evaluationen und Berichte, dass mobile Teilnehmende des Vorgängerprogramms Lebenslanges

Lernen (PLL) und von E+ insbesondere im Bereich der Schlüsselkompetenzen erhebliche Kompetenzzuwächse erfahren haben. Im Bereich der Strategischen Partnerschaften liegen der Nationalen Agentur eine Vielzahl von Beispielen vor, in denen mit Hilfe der Programme Innovationen und Qualitätsverbesserungen angestoßen wurden. Mit E+ nahm jedoch die Zahl der beteiligten Einrichtungen an solchen Projekten signifikant ab, da das verfügbare Budget stagnierte und der Fokus zu stark auf großen Projekten lag. Durch die Einführung getrennter Auswahllisten für Strategische Partnerschaften mit und ohne intellektuelle Outputs könnte sich dies in Zukunft wieder verbessern.

Um dass das Bewusstsein für lebenslanges Lernen in Europa zu stärken und wegen der damit verbundenen besseren Nutzung der Transparenz- und Anerkennungsinstrumente der EU sind das PLL und E+ wichtig. Sie transportieren u. a. das im Rahmen des EQR entwickelte Konzept der Orientierung an Lernergebnissen. Dieses Konzept

# Weniger Weiterbildung für Hartz-IV-Empfänger

## Digitalisierung geht an Betroffenen vorbei

Immerweniger Hartz-IV-Empfänger werden bei Aus- und Weiterbildungen von der Bundesagentur für Arbeit (BA) gefördert. Dies zeigen Statistiken der BA, ausgewertet von »O-Ton Arbeitsmarkt«, ein Kooperationsprojekt des Instituts für Sozialpolitik und Arbeitsmarktforschung (ISAM), des Evangelischen Fachverbands für Arbeit und Soziale Integration e. V. (EFAS) und der Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit e. V. Der Verbund gibt regelmäßig Recherchen zu aktuellen, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Themen heraus ([www.o-ton-arbeitsmarkt.de](http://www.o-ton-arbeitsmarkt.de)).

Gerade arbeitslose Hartz-IV-Empfänger sind oft schlecht qualifiziert und deshalb dringend auf Unterstützung angewiesen, heißt es weiter. Mehrere Studien belegen, dass die Digitalisierung der Arbeitswelt Aus- und Weiterbildungen in Zukunft immer wichtiger macht.

2016 nahmen insgesamt rund 358.000 Menschen in Deutschland an einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit (BA) teil. Gegenüber dem Vorjahr ist das ein leichter Anstieg um 3,2 Prozent, wie aus der Förderstatistik der BA hervorgeht. Allerdings werden arbeitslose Hartz-IV-Bezieher seltener gefördert als arbeitslose Empfänger von Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung. Seit 2011 hat die Zahl von Hartz-IV-Empfängern in Qualifizierungsmaßnahmen kontinuierlich abgenommen und belief sich in 2016 auf knapp 83.000 Personen. Im Gegensatz dazu werden immer mehr Empfänger von Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung von der BA auf diese Weise gefördert – mittlerweile über 275.500 Personen.

Die rückläufige Qualifizierung von Hartz-IV-Empfängern ist besonders vor dem Hintergrund der Digitalisierungsdebatte problematisch. Studien belegen, dass eine Digitalisierung der Arbeitswelt nicht nur zu einem Wegfall von Arbeitsstellen, sondern auch zu

Veränderungen der Berufsbilder führen wird. Wird zum Beispiel in einer Branche Robotik eingesetzt, müssen Arbeitnehmer in den betroffenen Berufen den Umgang mit der neuen Technologie erlernen. Hierfür sind sie auf Schulungsangebote angewiesen, da ihr Wissen und ihre Qualifikationen durch den technischen Fortschritt schneller veralten.

Digitalisierung und Automatisierung wird folglich Arbeitnehmer/-innen und

Arbeitslose auf allen Ebenen betreffen. Wie eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zeigt, nehmen in der Gegenwart jedoch vor allem bereits höher qualifizierte an Weiterbildungskursen teil. Hartz-IV-Empfänger könnten somit zu doppelten Verlierern der Digitalisierung werden. Gerade sie sind oft schlechter qualifiziert und kommen häufiger nur für einfache Tätigkeiten infrage.

## Fremd in der demokratischen Bürgergesellschaft?

Die Frage nach adäquaten Bildungsansätzen und nach Zukunftsperspektiven für Geflüchtete bewegt die Mitglieder der AKSB, der KEB Deutschland und die der Katholischen Akademien. In einer gemeinsamen Tagung im Haus am Dom zogen die Beteiligten Fachkräfte ein differenziertes Fazit aus der bisherigen Arbeit:

Dr. Armin von Ungern-Sternberg, Leiter des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten in der Stadt Frankfurt, ermutigte zu einem positiven Ansatz im Umgang mit unterschiedlichen Wert- und Kulturvorstellungen und zum Aufbau entsprechender Strukturen, wie es in Frankfurt über Jahre hinweg praktiziert werde. Die Situation der Geflüchteten müsse im Gesamtzusammenhang gesehen werden – eine These, die Andreas Groß vom Institut der TH Köln in seinem Vortrag »Was kommt nach der Willkommenskultur« ebenfalls aufgriff. Für die nunmehr zweite Phase der Arbeit stellte er zusammenfassend sechs Thesen für die politische Bildung mit Geflüchteten vor:

- Eigene Freiräume für interkulturelle und zivilgesellschaftliche Entwicklungsprozesse bieten.
- Interkulturelle Bildungs- und Begegnungsangebote entwickeln, in denen sich Flüchtlinge als kompetente und gleichberechtigte Akteure erleben können.
- Entstehung und Entwicklung von Lernorten / Zonen zivilgesellschaftlichen (interkulturellen) Lernens und Aushandelns anregen / unterstützen.
- Vernetzung mit Initiativen / Akteuren im Feld initiieren / entwickeln.
- Aus- und Weiterbildungsangebote von Multiplikator/-innen / Gatekeepern (aus den Communities) kreieren.
- Weiterbildungsformate zur spezifischen (interkulturellen) Kompetenzentwicklung für die politische Bildungsarbeit mit Flüchtlingen bzw. Gruppen mit ausgeprägter kultureller Diversität anbieten.

Diese Thesen korrespondierten mit beeindruckenden lokalen Praxisbeispielen, die Dagmar Feldmann vom Christlichen Bildungswerk »Die Hegge« in Bad Willebadessen, Amira Racho vom Ludwig-Windthorst-Haus (LWH) in Lingen und Anne Krumpp von Kifas gGmbH in Waldmünchen vorstellten. Christian Ströbele von der Katholischen Akademie Rottenburg-Stuttgart gab einen Überblick über die Kooperationsmöglichkeiten auf der Ebene eines Bistums.

Andrea Hoffmeier (KEB), Prof. Joachim Valentin (Akademieleiterkreis) und Dr. Karl Weber (AKSB) zogen abschließend ein positives Fazit der Tagung: Neben der inhaltlichen Weiterentwicklung komme es auch darauf an, adäquate Förderlinien zu erschließen. Die Prämisse aus dem Vortrag von Andreas Groß »Es begegnen sich nicht Kulturen, sondern Menschen« werde die politische Bildungsarbeit der beteiligten Institutionen weiterhin prägen.

*Markus Schuck*

**Position****Matthias Berg**

*Direktor des Bildungswerkes der Erzdiözese Freiburg, Mitglied im Vorstand der KEB Deutschland e.V.*

**Vielfalt statt Komplott**

Erinnern Sie sich noch? Frank Schirmmacher, der leider schon verstorbene Herausgeber der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, hat 2004 mit seinem Buch »Das Methusalem-Komplott« für Furore gesorgt. Schon sehr bald ab 2010, so die Prophezeiung Schirmmachers, werden die Alten aufgrund des demografischen Wandels in der Gesellschaft überhand nehmen. Er rief darum zu einem »Aufstand der Alten« gegen den »Jugendwahn« auf. Das Buch mit seinem sehr kämpferischen, apokalyptischen Ton wurde damals in der Öffentlichkeit heftig diskutiert.

Sind die düsteren Prognosen von damals eingetreten? Was können Kirche und katholische Erwachsenenbildung tun, damit sich die Generationen auch unter neuen demografischen Bedingungen nicht

bekämpfen, sondern gemeinsam die Herausforderungen angehen?

Mich stört schon die Wortwahl bei Schirmmacher und ähnlicher Publikationen zu diesem Thema, die das Miteinander von Generationen nur als »Konflikt« sehen. Wenn Großeltern, Eltern, Kinder gemeinsam leben, sind immer Unterschiede sichtbar: Musikgeschmack, Freizeitgestaltung oder Werte waren und sind verschieden zwischen den Generationen. Aber Vielfalt bringt Leben, Veränderung und Bewegung in die Familien und die Gesellschaft. Eine Blockbildung im Sinne von Alt gegen Jung bildet nur unnötige Fronten.

**Traurigkeit und Angst?**

Häufig wird in Publikationen über den demografischen Wandel, über Generationen oder das Älterwerden ein düsteres Bild über das Alter gezeichnet. Bei Schirmmacher heißt es, dass meine Generation ihre ganz persönliche Alterskrise bekommen werde, angesichts der demütigenden Altersbilder, die dann (also jetzt) wohl immer noch kursieren. Es werde ein Klima großer Traurigkeit und Angst herrschen.

Lieber Herr Schirmmacher, ich kenne sehr viele ältere Menschen, denen es ausgesprochen gut geht. Sie unternehmen Kreuzfahrten, beschäf-

tigen sich mit ihren Enkelkindern, engagieren sich ehrenamtlich in der Gemeinde, bilden sich in unseren Bildungswerken weiter oder arbeiten auf dem Biohof ihrer Kinder mit. Nicht zu unrecht ist diese Gruppe besonders stark in der katholischen Erwachsenenbildung, im kirchlichen und ehrenamtlichen Engagement oder in der Hospizarbeit vertreten. Diese Altersgruppe ist gerade von den familiären und beruflichen Verpflichtungen befreit und kann sich auf ihre persönlichen Wünsche und auf gesellschaftliche Aufgaben konzentrieren. Bei den Angeboten für diese Gruppe sollte die katholische Erwachsenenbildung den intergenerationellen Aspekt nicht aus dem Auge verlieren, damit die vertikale Anbindung zu den verschiedenen Lebensaltern nicht verloren geht.

Bei den nächsten Lebensabschnitt, wenn die Gebrechlichkeiten zunehmen und der letzte Weg eingeschlagen wird, sind die anderen Generationen gefragt, unterstützt von institutionellen Hilfsangeboten, diese Zeit im Sinne unserer katholischen Wertvorstellungen in Würde zu meistern.

Übrigens: Es heißt in der Bibel zwar, dass Methusalem 969 Jahre alt wurde. Doch das sind die Angaben nach dem Mondkalender. Nach unserem Kalender wurde er genau 78,5 Jahre alt.

**»Alte Sinnsucher«**

Die Kommission Altenbildung der KEB Deutschland hat eine Broschüre über Sinngebung und Offenheit bei Glaubenthemen im Alter entwickelt. Mit dem Papier möchte die Kommission katholischen Bildungseinrichtungen Impulse und Anregungen geben, das Thema Sinn und Glaube aufzugreifen. Das zwölfseitige Papier schlägt z. B. vor, klassische Formen der Erwachsenenbildung auf Sinn und Glaubensfragen abzuklopfen, Räume und Settings zu schaffen, in denen Vertrauen entsteht und dadurch das Gespräch über Sinn- und Glaubensfragen erleichtert wird, Veranstaltungen anzubieten, die explizit das Thema Lebenssinn aufgreifen, oder Lebensgeschichten ins Gespräch zu bringen, um den eigenen Sinnkonstrukten auf die Spur zu kommen. Auch wäre es sinnvoll, andere Formate – wie Kino- oder Literaturfrühstück, Ausstellung, Musik, Poetry Slam, Theater, Tanz – zu nutzen. Das Heft mit dem Titel »Alte Sinnsucher. Chancen für die Katholische Erwachsenenbildung« kann von der Homepage der KEB Deutschland ([www.keb-deutschland.de](http://www.keb-deutschland.de)) heruntergeladen werden.



Kommission Altenbildung der KEB Deutschland

**Alte Sinnsucher**

**Chancen für die  
Katholische Erwachsenenbildung**

## »Ja, das ist MEINE Musik!«

### Biografiearbeit, IT und Musik verbunden in einem intergenerativen Projekt des KBW Kärnten

Folgt man psychologischen und neurobiologischen Erkenntnissen, bekommt man bestätigt, was jeder Mensch schon erfahren hat: Musik wirkt direkt auf unsere Gefühle, sie kann beispielsweise froh, ja geradezu euphorisch machen oder zu spontaner Bewegung anregen. (Geschäfte wissen die starke Wirkung der Musik für die Umsatzsteigerung zu nutzen. Denn das erwünschte Ergebnis stellt sich selbst bei Berieselung mit musikalischer Massenware ein.)

Musik, die einem Menschen persönlich wichtig ist, die vielleicht im Laufe seines Lebens prägend war, besitzt noch eine weit größere Wirkkraft. Bei dieser Überlegung setzte das von Barbara Mödritscher vom KBW Kärnten entwickelte Projekt an. Die pädagogische Psychologin und Gerontologin ist seit 16 Jahren für die Senioren/-innenbildung im KBW Kärnten verantwortlich.

Biografiearbeit ist v.a. in Bildungsangeboten für ältere Menschen einer der wesentlichen Ansätze. In »Ja, das ist MEINE Musik!« wurde sie mit IT und Musik zusammengeführt, eine innovative Kombination, wie allseits bestätigt wird. Um all diese Lern- und Erfahrungsebenen gut erschließen zu können, lud man für den IT-Bereich Fabian Smolnik als Mitarbeiter ein. Er ist 21 Jahre, Musiker und war zur Zeit des Projekts »Zivildienstler« im KBW. Durch seine Mitwirkung kam also auch der beabsichtigte intergenerationale Aspekt hinzu.

#### Weg und Ziel

Aus den genannten Komponenten wurde ein Workshop in drei Teilen, der sich an Interessierte über 60 Jahre richtete.

Die Biografiearbeit öffnete den Erinnerungsfluss, wobei der Austausch unter den Teilnehmenden verstärkend wirkte. Wurde nach den Musikstücken gesucht oder nach den Erinnerungen, die sich damit verbinden? Was war das eine, das das andere herauf brachte? Nicht

um diese Frage zu beantworten, waren die Teilnehmenden gekommen, sondern um sich dem Fluss zu überlassen und schließlich die Musik als Fundstücke zu heben – und zu behalten. »Biografiearbeit ist Schatzsuche«, sagt Barbara Mödritscher. Das Bergen des Schatzes bestand darin, die einzelnen Lieder und Musikstücke im Internet zu finden und zu lernen, sie herunterzuladen und auf CD oder USB-Stick zu fixieren. Dazu verhalf das Wissen Fabian Smolniks, der mittels eines aus eigenem Antrieb gefertigten Handouts dafür sorgte, dass das neu erworbene Wissen nicht wieder verlorenging.

Die Ergebnisse wurden von den Teilnehmenden als »musikalische Hausapotheke«, »Vermächtnis« oder »musikalisches Testament« bezeichnet. Denn neben der Freude während des Workshops selbst, war damit verlorenes Geglaubtes nicht nur wiedergefunden, sondern auch festgehalten; für den eigenen Gebrauch, damit die Nachkommen nachhören können, was ihre Mütter bewegt hat. Nicht zuletzt aber könnten diese persönlichen Sammlungen zum Einsatz kommen, wenn man pflegebedürftig wäre und vielleicht durch nichts außer Musik mehr erreicht werden kann. Die Forschung belegt, was alle wissen, die mit pflegebedürftigen Menschen zu tun haben: Von Musik ist man

erreichbar bis zuletzt.

Für den Moment aber ging es vor allem darum, die ganz persönliche Hitparade immer griffbereit zu haben und zu wissen, wie sie bei Bedarf zu ergänzen wäre. Diese erste Workshopreihe war nur ein Anfang. Geplant ist, sie in die Senioren/-innengruppen zu integrieren, die unter dem Namen »Mitten im Leben – Gruppen« seit vielen Jahren im KBW Kärnten durchgeführt werden. Wenn auch möglicherweise nicht immer das ganze Programm übertragbar sein wird, so sind es jedenfalls Teile. Lilo Triebel, Teilnehmerin am Projekt und selbst langjährige Leiterin solcher Gruppen, nimmt eine wichtige Erfahrung mit in ihre Arbeit mit den älteren Menschen, gerade weil es eine zutiefst persönliche war. Sie hat inzwischen auch ihre Schwester gebeten, eine solche Musikbiographie zu erstellen, damit sie ihre Erinnerungen vergleichen können.

Fabian Smolnik bleibt über seine Zeit als Zivildienstler hinaus im KBW und wird berufsbegleitend im Herbst mit dem Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften beginnen.

Für Barbara Mödritscher war es das letzte große Projekt ihrer aktiven Berufstätigkeit, und sie hat das gar nicht so undeutliche Gefühl, dass es genau mit dieser Sache für sie weitergehen wird. Und die Teilnehmer/-innen zukünftiger »Ja, das ist MEINE Musik!«-Workshops? Freunde und Freundinnen schenken die Workshops inzwischen einander zum Geburtstag.

*Ingrid Pfeiffer*



»MEINE Musik!«-Workshop

Foto: KBW Kärnten

# Positionspapier des Forums katholischer Erwachsenenbildung in Österreich zu intergenerationaler Bildung

Die Mitgliedsorganisationen des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich arbeiten u.a. zu folgenden Schwerpunkten: intergenerationale Bildung, theologische Bildung, Frauenbildung, Elternbildung, Senioren/-innenbildung, politisch-soziale Bildung sowie Community Education und den speziellen Fragestellungen, die sich für Bildungshäuser ergeben. Auf Grund der sehr unterschiedlichen Organisationsstrukturen der Mitglieder des Forums, wird seit etwa zwei Jahren verstärkt daran gearbeitet, die inhaltlichen Positionierungen zu diesen Themenbereichen deutlicher sichtbar zu machen. In Form von Positionspapieren werden die Haltungen präsentiert und demnächst auf [www.forumkeb.at](http://www.forumkeb.at) veröffentlicht. Anlässlich des aktuellen Heftthemas stellt das Forum sein Papier zu intergenerationaler Bildung bereits jetzt zur Verfügung.

## Definition

Die Begriffe »intergenerational« bzw. »intergenerativ« bedeuten eine Interaktion »zwischen Menschen verschiedener Altersgruppen« bzw. »zwischen verschiedenen Generationen«. Dabei liegt das Hauptaugenmerk vor allem auf dem gemeinsamen Kultur- und Lebensgefühl. Soziologisch wurde der Begriff Generation in erster Linie durch K. Mannheim (1928) geprägt, der ihn als »die dynamische Kraft des Gruppenlebens« definiert.

Intergenerationaler Bildung geht von einer generationenübergreifenden Didaktik aus, bei der Junge und Alte voneinander, miteinander und/oder übereinander lernen. Unter dem Eindruck des demographischen Wandels gewinnt dieser pädagogische Ansatz zunehmend an Bedeutung, da durch eine weitgehende Trennung der Lebenswelten verschiedener Generationen bestehende Stereotypen nicht korrigiert werden können. Ein wechselseitiger und gemeinsamer Lernprozess gleichberechtigter Partner/-innen ist einer der Grundsätze der Katholischen Erwachsenenbildung.

Das Wort »intergenerational« bedeutet in diesem Zusammenhang, dass in Lernprozesse mindestens zwei oder auch mehrere Generationen eingebun-

den werden und eine wechselseitige Lernbeziehung entsteht.

## Voraussetzungen und Grundlagen:

- wechselseitige Lernbeziehungen
- Aufbau von sozialen Beziehungen
- kultureller Austausch
- Entwicklung sozialer Unterstützungssysteme
- Austausch von Erfahrungen und Lebensansichten der verschiedenen teilnehmenden Altersgruppen
- die Beziehungen zwischen Alt und Jung werden als gleich wichtig für beide Altersgruppen und für die Gesellschaft im Allgemeinen anerkannt

## Ziele:

- spezielle Fähigkeiten, welche generationsspezifisch sind, optimal nutzen und fördern
- verhindern bzw. korrigieren von negativen Vorurteilen und Stereotypen
- soziale Prozesse und Entwicklungen werden angestoßen
- Generationenprojekte richten sich mehrheitlich an die Jungen und Alten, die mittlere Generation hat die wichtige Rolle von Moderatoren/-innen und Organisatoren/-innen
- intergenerationaler Bildung ist für die Beteiligten sinnstiftend, erlaubt

aktive Teilhabe, führt zu persönlichen Bildungserlebnissen und trägt nachweislich zu einer guten Lebensqualität und somit erhöhter Resilienz bei

## Didaktische Zugänge intergenerationaler Bildung:

**1. Voneinander Lernen:** Bei dieser Form des intergenerationalen Lernens wird eine Generation von der anderen informiert, unterstützt und mit Wissen bereichert. Die Potenziale einer Generation werden hier in organisierten Lernprozessen gezielt genutzt.

**2. Miteinander Lernen:** Hier arbeiten die verschiedenen Altersgruppen zusammen an einem Thema oder Projekt, was die gemeinsame Aktivität des Lernens steigert und Lernprozesse fördert. Es gilt, miteinander ins Gespräch zu kommen und aufgrund der unterschiedlichen Blickwinkel den eigenen Horizont zu erweitern.

**3. Übereinander Lernen:** Bei dieser Art des intergenerationalen Lernens ist es wichtig, dass die Generationen durch Erzählungen über ihre bisherigen Erfahrungen und Erlebnisse einen wechselseitigen Wissensaustausch ermöglichen. Durch einen kritisch-reflexiven Dialog wird gegenseitiges Verständnis gefördert.

## Katholische Erwachsenenbildung und intergenerationaler Bildung – Status Quo

Es waren vor allem kirchliche Organisationen, welche die Generationenbeziehungen verstärkt thematisiert und ein Bewusstsein für deren gesellschaftliche Bedeutung geschaffen haben. Die katholische Erwachsenenbildung verfügt durch ihr dichtes Netzwerk an

Bildungspartner/-innen vor Ort und den Zugang zu den eingebundenen Zielgruppen über die optimalen Voraussetzungen für intergenerationelle Bildungsprojekte, welche mehrheitlich auf kommunaler Ebene angesiedelt sind.

Aus den bestehenden Schwerpunkten Elternbildung und Senioren/-innenbildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat sich der Zugang zu intergenerationeller Bildung entwickelt. Projekte mit dem Schwerpunkt »intergenerationelles Lernen« ermöglichen neue Formen und Rahmenbedingungen für freiwilliges Engagement, welche zugleich die Zivilgesellschaft stärken.

Die Kirche leistet mit intergenerationellen Angeboten ihren Beitrag zum besseren Verständnis zwischen Jung und Alt.

### Themen intergenerationeller Bildung in der katholischen EB

#### Generationensolidarität

Die persönlichen Beziehungen, die sich zwischen Generationen während der Lernprozesse entwickeln, werden gefördert, was eine Verminderung negativer Stereotype zur Folge hat. Solidarisches Handeln zwischen den Generationen wird gefördert.

#### Religiöse Bildung

Ausgangspunkt von intergenerativen Workshops (z. B. Geheimnis des Lebens). Im Dialog werden Spuren der Weisheit entdeckt, dem Geheimnis des Lebens nachgespürt und unterschiedliche Sinn- und Wertekonzepte wahrgenommen und reflektiert.

#### Kultur/Handwerk/Ernährung

Angebote, die altes Handwerk, traditionelle Esskultur, Gesang, Tanz und Spiel als Grundlage für einen generationenübergreifenden Dialog nutzen.

#### Elternbildung/Familie:

Einbindung bestehender Netzwerke (EKI-Gruppen, Kooperation Eltern-Kind-Zentren etc.) zur Entwicklung und Umsetzung intergenerationeller

Angebote, welche auch innerfamiliär die Generationensolidarität stärkt.

#### Soziale/gesellschaftliche Dimension:

Förderung von persönlicher und gesellschaftlicher Weiterentwicklung; Eröffnung von Erfahrungsräumen für Begegnung, Dialog und Diskurs über Themen wie Ökologie, Demokratie, Frieden, Arbeit und Wirtschaft (z. B. mit der Methode Oral History)

#### Katholische Erwachsenenbildung und intergenerationelle Bildung – Herausforderungen, Perspektiven

- Verstärkte Konzentration auf intergenerationelle Bildung und Entwicklung von Pilotprojekten
- Erreichung neuer Zielgruppen auf lokaler und regionaler Ebene

- Themen, welche auf die Lebenswelt der Beteiligten abgestimmt sind
- Ausbau der Angebote vor Ort (z. B. Senioren/-innenheime, EKI-Gruppen, Eltern-Kind-Zentren)
- Berücksichtigung bildungsferner und nicht-mobiler Zielgruppen
- Partizipation/Fokusgruppen: Junge und Alte müssen die Möglichkeit haben, sich einzubringen und die jeweiligen Bildungsangebote selbstbestimmt zu gestalten.
- Nachhaltigkeit: Das Gelingen von Generationenprojekten hängt oft wesentlich vom privaten Engagement einzelner Personen ab, wodurch die Nachhaltigkeit oft nicht gewährleistet ist. Der Aufbau von Strukturen, welche das Engagement von einzelnen Personen überdauern, ist ein Erfordernis.

In diesem Sinne leistet die katholische EB heute schon einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Aktionslinie 9 der LLL:2020-Strategie.

## Angebot ist erneut gestiegen

### Forum katholischer Erwachsenenbildung in Österreich mit Jahresbilanz

Mit knapp 31.000 Veranstaltungen und rund 750.000 Teilnahmen ist die Katholische Erwachsenenbildung weiterhin einer der größten Anbieter der Erwachsenenbildung in Österreich. Im Vergleich zum Berichtsjahr 2015 hat das Forum sein Veranstaltungsangebot weiter ausgebaut, um »sich in einem ständig wachsenden Markt behaupten zu können«, wie Bundesgeschäftsführer Hubert Petrasch konstatiert. Dass sich der Einsatz lohnt »und die teilnehmer/-innenorientierten Angebote der über 70 Mitgliedsorganisationen des Forums sehr gut angenommen werden«, sagte Petrasch.

Der Jahresbericht ([www.forumkeb.at/site/publikationen](http://www.forumkeb.at/site/publikationen)) gibt einen Überblick über die Aktivitäten und Akzente, die von der Dachorganisation und den einzelnen Mitgliedsorganisationen im vergangenen Berichtsjahr gesetzt wurden.

Neue Formate und Methoden finden sich in vielen Bereichen der Bildungsarbeit, unter anderem in der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen und in der Senioren/-innen- und Elternbildung. Auffallend ist, dass Angebote mit intergenerativem Ansatz entsprechend der Nachfrage immer stärker wachsen. Diese nehmen mit insgesamt 5.150 Kursen einen deutlichen Spitzenplatz unter allen Fachbereichen ein – gefolgt vom Bereich »Glaube, Weltanschauung« mit 1.410 Seminarangeboten. Für die katholische Erwachsenenbildung arbeiten in Österreich 2016 590 festangestellte hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende, 2014 waren es noch 564.

Hubert Klingenberger

# Berührt vom Leben

## Resonanz in der Erwachsenenbildung

**In den Sozialwissenschaften und den Handlungsfeldern, die auf sozialwissenschaftlichen Grundlagen beruhen, macht seit einigen Jahren ein »neuer« Begriff die Runde: »Resonanz«. Der Jenaer Soziologe Hartmut Rosa hat ihn in die Diskussion eingebracht – durch eine Reihe von Büchern und eine Vielzahl von Aufsätzen. Es ist an der Zeit, die Bedeutsamkeit dieses Begriffs auch für die Bildungsplanung und die Bildungsveranstaltungen fruchtbar zu machen.**

Dies geschah beispielsweise bei der Jahrestagung 2017 des KBW-Treffpunkts Bildung des Katholischen Bildungswerks Oberösterreich / Diözese Linz<sup>1</sup>. Knapp 270 Ehrenamtliche aus fast 100 Pfarreien in Oberösterreich kamen zusammen, um sich mit dieser anregenden Perspektive auf die Lebensweise der Menschen allgemein und das Arbeiten in der Erwachsenenbildung im Besonderen zu befassen.

172

### Beschleunigung

Ausgangspunkt von Rosas Überlegungen ist die allgegenwärtige Erfahrung, dass das Leben immer schneller wird. Beschleunigung erleben die Menschen dabei in ganz unterschiedlichen Bereichen:

Zum einen machen technische Entwicklungen alles schneller und die technische Evolution vollzieht sich auch in einem wachsenden Tempo:

Der Transport von Personen und Waren hat an Geschwindigkeit gewonnen: ICEs und Railjets ermöglichen z. B. immer kürzere Fahrtzeiten – vom Reisen per Flugzeug ganz zu schweigen (vielfach auch innerhalb des eigenen Landes).

Wo früher ein Brief mehrere Tage gebraucht hat, um beim Empfänger anzukommen, da ist heute eine Mail in Sekundenschnelle beim Adressaten – und natürlich wird zumeist auch eine prompte Antwort erwartet.

Und auch in der Industrie wird immer schneller produziert: Neue Handys, Tablets und PCs sind quasi schon Wochen nach der Markteinführung veraltet.

Rosa spricht auch von einer »geistigen Beschleunigung«: Wissensbestände veralten immer schneller. Was gestern

(auch politisch) noch gültig war, muss heute schon nicht mehr stimmen. Eine Modewelle löst die andere ab. Nachrichten und Informationen überschlagen sich in den unterschiedlichsten Medien.

Und auch die sozialen Verhältnisse haben sich beschleunigt: Frühere Generationen waren oft lebenslang in einem Beruf bei einem Arbeitgeber tätig. Heute nehmen Berufsbiografien zu, in denen Männer und Frauen regelmäßig ihre Stellen wechseln (müssen). Wer länger als fünf bis sieben Jahre auf einer Stelle oder bei einem Arbeitgeber verharrt, wird heute vielfach schief angeschaut. Politische Positionen und religiöse Ausrichtungen werden schnell mal aufgegeben. Und auch die zwischenmenschlichen Kontakte und Beziehungen haben an Fahrt aufgenommen. Man spricht dann z. B. vom »Lebensabschnittsgefährten«. In diesem Zusammenhang könnte man auch von beschleunigten Biografien sprechen. Insgesamt lässt sich eine »Beschleunigung des Lebenstempos« beobachten: Immer mehr Handlungen und Ereignisse werden in Zeiteinheiten gepresst. Die Zeit, um aus Erlebnissen durch Reflexion und Nachwirken-Lassen Erfahrungen zu machen, fehlt oft. Multitasking verheißt höhere Effektivität – und bringt dabei oft nur schlechtere Ergebnisse.

Der 2016 verstorbene Publizist Roger Willemsen spricht in seinem letzten Büchlein »Wer wir waren« von der »Existenzform der Rasanz«, die zu einem dezentrierten Leben führt. Diese Beschreibungen gelten zunächst einmal für das moderne Leben schlechthin. Sie lassen sich aber auch auf das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung übertragen:

Hat sich nicht auch die Bildungsarbeit beschleunigt? Mit wie vielen Ansätzen und Konzepten haben sich Bildungseinrichtungen in den vergangenen Jahren befasst: Qualitätssicherung, E-Learning, Nutzenorientierung u. a.? Kaum ist das eine Projekt abgeschlossen, wird mindestens ein neues begonnen. Inwieweit können die Mitarbeiter/-innen Erfolge und beendete Projekte auskosten? Wie schnell werden in der Erwachsenenbildung die unterschiedlichsten Themen behandelt? Es besteht kaum die Möglichkeit, sich eines Themas einmal länger und vertiefter anzunehmen. Wie sehr sind die Planungen und Angebote von der Beschleunigungslogik bestimmt: »Da machen wir mal schnell ein Angebot?« Und auch in den Seminaren und Vorträgen soll es möglichst schnell vorangehen: »Lassen Sie mal die Gruppenarbeit und Spielchen weg – wir wollen lieber, dass Sie uns möglichst viel erzählen!«



**Dr. Hubert Klingenberger ist freiberuflicher Dozent, Coach und pädagogischer Berater.**

## Erschöpfung und Entfremdung

Diese vielfältige Beschleunigung in der Gesellschaft hat ihren Preis. Mediziner, Psychologen und Sozialarbeiter haben ihn in der vergangenen Jahren immer wieder beschrieben. Zum einen macht die zunehmende Beschleunigung müde und erschöpft. Hartmut Rosa benutzt hier das Bild abrutschender Hänge:

Die Menschen der Gegenwart versuchen, einen Berg zu besteigen, der ins Rutschen gekommen ist. Sie müssen immer schneller laufen, um zumindest auf der Stelle zu bleiben (»rasender Stillstand«) und nicht mit dem Hang abzurutschen. Wer vorankommen und aufsteigen will, muss sich gar noch mehr anstrengen und schneller laufen, als der Hang abrutscht. Pause machen und ausruhen lässt sie mit dem Hang in die Tiefe gleiten. Das kostet sie immer mehr Energie und lässt sie ausbrennen.

Und Menschen, die aufgrund von Alter, Bildungsrückstand oder Behinderungen nicht mithalten können, werden mit dem Hang in den Abgrund rutschen. Der Schriftsteller Ilja Trojanow schreibt über diese Personengruppe in einem Buch provozierend, dass sie als »überflüssige Menschen« angesehen werden. Der Sozialphilosoph Zygmunt Bauman bzw. Papst Franziskus klagen an, dass diese Menschen als »menschlicher Abfall« bzw. als »Müll« betrachtet werden.

Zum anderen entfremden sich die Menschen durch das steigende Tempo von der Welt. Sie treten mit ihr immer weniger in Beziehung, weil ihnen dazu keine Zeit mehr bleibt. Sie rasen beispielweise mit dem Hochgeschwindigkeitszug durch Tunnel und Lärmschutzwände und können nicht mehr die Landschaft vor dem Fenster genießen. Sie eilen von Termin zu Termin und haben keine Zeit für Dialog und Begegnung. Sie essen mal schnell etwas im Stehen oder Gehen und verlieren die Dankbarkeit für die Natur und die Menschen, die uns die Nahrung zur Verfügung gestellt haben ... Rosa beobachtet zwei Phänomene der Entfremdung: Beschleunigte Menschen weisen die Welt mit ihren Begegnungs- und Berührungsangeboten zurück (Repulsion) oder sie wird ihnen gleichgültig (Indifferenz).

Und diese Entfremdung zeigt Wirkungen: Viele Menschen verlernen es, innezuhalten, wahrzunehmen, zu schauen, zu staunen. Erfahrungen treten in den Hintergrund. Sich versenken und berührt sein wird, seltener. Respekt, Ehrfurcht und Achtung gehen verloren. Dies führt – so folgert Hartmut Rosa – zu einer dreifachen Krise: Die Beziehungen zwischen Menschen untereinander und zwischen Mensch und Natur sind gestört (ökologische Krise). Der Verlust einer gesunden Beziehung zu sich selbst führt zur Psycho-Krise. Und ein gesellschaftspolitischer Umgang, der vom Machen und Managen geprägt ist statt von Zuhören und Aufeinander-Eingehen, bewirkt eine Krise der Demokratie.

An dieser Stelle richtet sich der Blick wieder auf das erwachsenenpädagogische Handlungs- und Berufsfeld: Können auch diese Aussagen auf die Erwachsenenbildung übertragen werden?

Inwieweit macht die Erwachsenenbildung mit und unter-

stützt Beschleunigung und Entfremdung? Wie schaut es mit der persönlichen Belastung als Bildungswerkleiter/-in und Bildungsreferent/-in aus? Haben sie nicht auch zuweilen das Gefühl, auf rutschenden Hängen zu arbeiten: zwischen thematischen Modewellen und steigenden Ansprüchen, zwischen gesellschaftlichen Herausforderungen und institutionellen Vorgaben? Und wieviel Nähe oder Entfremdung verspüren sie zu ihren Zielgruppen? Haben sie einen guten Kontakt zu ihnen? Wo gehen sie an die Ränder der Gesellschaft und treten in Resonanz mit den Menschen dort? Inwieweit berühren sie die Themen noch, zu denen sie Seminare und Vorträge anbieten? Inwieweit sind sie Bildungsangebote zur »Ware« geworden?

## Entschleunigung und Resonanz

Der Soziologe Hartmut Rosa empfiehlt sozusagen als Gegenmittel zu Beschleunigung und Entfremdung: Entschleunigung und Resonanz. Wenn Menschen wieder langsamer planen und leben, dann können sie wieder in Beziehung treten: zu sich selbst (unseren Bedürfnissen und Sehnsüchten) und zu anderen, zur Kultur und zur Natur sowie auch zum Transzendenten oder Göttlichen. Wer »langsam macht«, kann sich wieder be- und anrühren lassen. Wer entschleunigt, kann sich wieder einlassen und Neues zulassen. Wer Zeit hat für die ihn umgebende Welt, kann beflügelt und bewegt werden. Wer nicht schnell über jemanden oder etwas hinweg geht, macht sich auch verletzlich und kann von der jeweiligen Situation ergriffen werden.

Wenn Menschen auf diese Weise mit sich selbst, anderen und anderem in Beziehung treten, dann werden sie verändert aus dieser Begegnung herausgehen. In dieser Wechselwirkung und Resonanz werden sie »gebildet«.

Rosa befasst sich in diesem Zusammenhang auch mit dem Kompetenzbegriff: Er bringt diesen in Verbindung mit Begriffen wie Machen und Managen, Behandeln und Benutzen. Wer sich Kompetenz erwirbt, will damit etwas machen. Es entsteht eine Subjekt-Objekt-Beziehung. Resonanz zeigt sich dagegen vom Hinspüren und Sich-Öffnen, Sich-Einlassen und Sich-verwandeln-Lassen. Er fasst zusammen: »Bildung bedeutet nicht, die Welt zu beherrschen, sondern die Beziehung zur Welt zu verändern.«

Was bedeutet das für die Bildungsarbeit? Auf welche Herausforderungen und Themen i. w. S. wollen wir Erwachsenenbildner/-innen uns längerfristig einlassen – jenseits von Bildungszapping und Seminarnomadentum? Wo haben die Mitarbeiter/-innen in der Bildungsarbeit Zeit und Muße, um miteinander in Dialog und Begegnung zu kommen und neue Angebote zu entwickeln? Wie kommunizieren sie mit ihren Zielgruppen? Inwieweit lassen sie sich von den Inhalten *anrühren* oder *behandeln* sie Themen? Welche Themengebiete begeistern und berühren die Planer/-innen und Dozent/-innen und wie »kommt das rüber«?

D. h. die in der Erwachsenenbildung Handelnden sind stärker als berührte und begeisterte Personen spürbar – ganz im Sinne des Theologen Fulbert Steffensky, der feststellt:

»Lehren heißt zeigen, was man liebt.«

Und was bedeutet das alles für die Bildungsplanung und die didaktische Gestaltung von Vorträgen und Seminaren? Wie schauen die Bildungshäuser und Seminarräume aus: Ermöglichen sie Resonanz und Begegnung? Könnte die Resonanzpädagogik ein Spezifikum der Erwachsenenbildung auf christlicher Grundlage sein? Wie werden aus Kompetenzzentren Resonanzräume?

## Fazit

Das Verdienst von Hartmut Rosa liegt darin, mit dem Resonanz-Begriff an eine vielfach vergessene Dimension des Umgangs mit der Welt erinnert zu haben. Er hat damit auch die Erwachsenenbildung herausgefordert, darüber nachzudenken, wie sie Bildungsangebote plant und durchführt. Vielfach wird der Resonanz-Gedanke ja schon umgesetzt. Es wäre zu wünschen, dass das Thema »Resonanz« nicht – wie so viele andere Themen – mal schnell abgearbeitet wird. Wünschenswert wäre es, dass Erwachsenenbildner/-innen mit dem Thema »Resonanz« selber in Beziehung treten und längerfristig nachdenken und -spüren, was es für die (kirchliche) Bildungsarbeit bedeuten könnte.

Der KBW-Treffpunkt Bildung des Katholischen Bildungswerks Oberösterreich / Diözese Linz wird diesen Weg gehen. Er hat einen sogenannten »ResonanzRaum« eröffnet, in dem sich haupt- und ehrenamtliche Interessierte weiterhin mit dem Thema »Resonanz« beschäftigen und sich von den Er-

kenntnissen und Diskussionen berühren und bewegen lassen. In Form eines Studienzirkels treten die Teilnehmenden in Kontakt mit unterschiedlichen Aspekten der Resonanz – aus Freude an der Erkenntnis, ohne Verwertungsinteresse für neue Bildungsangebote.

## Anmerkung

1 <https://www.dioezese-linz.at/katholisches-bildungswerk-jahrestagung-2017-15448>, zuletzt aufgerufen am 17.8.2017.

## Literatur

- Rosa, H. (2012): *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt, 11. Auflage.  
 Rosa, H. (2016): *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt am Main, 4. Aufl.  
 Rosa, H.; Endres, W. (2016): *Resonanzpädagogik: wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim, 2., erw. Aufl.  
 Steffensky, F. (2006): Ich zeige, was ich liebe. *Publik-Forum* (20), S. 62–65.  
 Trojanow, I. (2015): *Der überflüssige Mensch: Unruhe bewahren*. München.  
 Willemsen, R. (2017): *Wer wir waren: Zukunftsrede*. Frankfurt am Main.

## Themenhefte der *EB Erwachsenenbildung*

Zu beziehen über Vandenhoeck & Ruprecht als E-Paper (pdf), auch einzelne Beiträge, oder als Print – je nach Verfügbarkeit ([www.vr-elibrary.de/loi/erwachsenenbildung](http://www.vr-elibrary.de/loi/erwachsenenbildung)):

- 3/2017: Sinnsuche
- 2/2017: Geschichte (in) der Erwachsenenbildung
- 1/2017: Nachhaltigkeit
- 4/2016: Europäische Werte
- 3/2016: Teilnehmende
- 2/2016: Neue Formate
- 1/2016: Ehe, Partnerschaft und Familienbildung

Zu beziehen über den W. Bertelsmann Verlag als E-Paper (pdf), auch einzelne Beiträge, oder als Print – je nach Verfügbarkeit ([www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung](http://www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung)):

- 4/2015: WillkommensBildung
  - 3/2015: Die Kunst der Gastfreundschaft
  - 2/2015: Lernprozesse – Fokus Grundbildung
  - 1/2015: Ethik und Medizin
  - 4/2014: Vielfalt erhalten
  - 3/2014: Sozialraum
  - 2/2014: Glück und Lebensqualität
  - 1/2014: Leitaspekte kirchlicher Erwachsenenbildung – ökumenisch gedacht
- Sowie alle weiteren Ausgaben von 2008 bis 2013

Kerstin Hohenstein, Astrid Lambert, Nina Krämer-Kupka

# mekoBASIS und APAG – zwei Dekade-Projekte begegnen sich

Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen in der Grundbildung

**Über die Forschungs- und Entwicklungsprojekte der KEB Deutschland zum metakognitiv fundierten Lehren und Lernen wurde in der EB *Erwachsenenbildung* schon mehrfach berichtet. Im Projekt mekoBASIS – »Basiscurriculum und Qualifizierungskonzept ›Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen in der Grundbildung‹« werden derzeit ein Grundlagenbuch und ein Qualifizierungskonzept für metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen entwickelt. Dieser Artikel dokumentiert den Einsatz des metakognitiv fundierten Ansatzes im Projekt APAG – »Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« – einem anderen Projekt der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung.**

Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen fördert den Aufbau transferfähigen Strategie- und Aufgabenwissens und stärkt Lernzuversicht.<sup>1</sup> Dies gelingt, wenn Lernende an für sie hinreichend problemhaltigen Aufgaben arbeiten und aufgefordert werden, ihre Denkkaktivitäten dabei so konkret wie möglich zu beschreiben sowie planend, steuernd und kontrollierend vorzugehen. Durch die Formulierung von Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen kognitiven Kompetenzniveaus kann ein jeweils angemessener Grad an Problemhaltigkeit für unterschiedlich starke Lernende sichergestellt werden. Denn nur dann kommen metakognitive Potenziale zum Einsatz.

Um das eigene Herangehen an Aufgaben für sich und andere »sichtbar« zu machen, nutzen Lernende zunächst die Basistechnik des »Lauten Denkens« und werden durch entsprechende Leitfragen von einem Lernpartner/einer

Lernpartnerin oder Lehrenden unterstützt (z. B. mit Hilfe der Tutor-Tutee-Technik). Der bewusste Zugriff auf vorhandenes Strategie- und Aufgabenwissen eröffnet die Chance, dieses sukzessive anzureichern. Heuristiken, die etwa zentrale Elemente des Verstehens von Texten oder Diagrammen übersichtlich zusammenfassen, unterstützen sowohl die Anwendung als auch den Ausbau von entsprechenden Wissenselementen.

Im Projekt mekoBASIS<sup>2</sup> – metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen in der Grundbildung – sind diese und weitere Elemente metakognitiv fundierter Bildungsarbeit Bestandteil eines zu entwickelnden Handbuchs und Qualifizierungskonzepts für Lehrende.

Mitwirkende im Projekt APAG<sup>3</sup> (ebenfalls geförderte vom BMBF im Rahmen des Förderschwerpunkts zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener) haben an einer Pilot-Qualifizierung zur Evaluation des mekoBASIS-Konzepts teilgenommen. Im Zuge des Praxistransfers entstanden bei APAG metakognitiv fundierte Lerneinheiten zur Unterstützung von Auszubildenden im Baugewerbe.

## APAG: Metakognitive Lernangebote in der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung

Eine zentraler Kooperationspartnerin im Projekt APAG ist die Trierer Handwerkskammer (HWK) bzw. das angegliederte Berufsbildungs- und Technologiezentrum mit seinem Angebot der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung<sup>4</sup> (ÜLU) im Baugewerbe. Die ÜLU ist ein ergänzender Pflichtbaustein der dualen Berufsausbildung und vermittelt berufsspezifische, praktische Inhalte. Auch sie nutzt seit 2016 das ehrenamtliche Lernpatensystem, welches APAG u. a. im Rahmen seiner Projektaktivitäten aufgebaut hat.

Die Bandbreite der festgestellten Bedarfe bei den Teilnehmenden der ÜLU reicht von Rechtschreib- und Grammatikkenntnissen über Leseflüssigkeit und sinnentnehmendes Lesen bis hin zu Formulierungen für den Ausbildungsnachweis und den Erwerb von Lernstrategien und Arbeitstechniken, um sich Textaufgaben, Schaubilder usw. besser erschließen zu können. Aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen ist eine durchgängige Lernbegleitung mit aufeinander aufbauenden Lernsequenzen nicht durchführbar. Um dennoch Unterstützung zu bieten, hat



**Dr. Kerstin Hohenstein (Universität der Bundeswehr München) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt mekoBASIS.**

**Astrid Lambert (KEB Deutschland) ist Projektkoordinatorin und Teil des wissenschaftlichen Teams im Projekt mekoBASIS.**

**Dr. Nina Krämer-Kupka ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt APAG der Stadt Trier (Fotos von links).**

APAG komprimierte Einheiten in Form von *Lernbausteinen* entwickelt, die unabhängig voneinander eingesetzt werden können.<sup>5</sup>

Prinzipien einer *metakognitiv fundierten Bildungsarbeit* sind bei den entwickelten Lernbausteinen insbesondere bei der strategischen Bewältigung von Aufgaben eingeflossen sowie beim Einüben von *planenden, steuernden und kontrollierenden Handlungsschritten*. Unabdingbar dabei ist eine kleinschrittige Anleitung durch die Lernbegleitung, welche im Sinne einer *Tutor-Tutee-Beziehung* durch gezieltes Nachfragen und gemeinsames Reflektieren metakognitive Unterstützung leistet. Zur Veranschaulichung wird nachfolgend ein kleiner Auszug aus dem Baustein 3: »recherchieren – organisieren – strukturieren« vorgestellt.

Einen (kurzen) Text in Verbindung mit Bildern und Zahlen be- oder erarbeiten zu können, ist nicht nur Bestandteil des Berufsschulunterrichts, sondern ebenso eine Anforderung im Praxisteil der Ausbildung. Daher wurden Aufgaben zum Thema Diagramm mit steigendem Schwierigkeitsgrad als mehrstündige Übungseinheit konzipiert. Dies ermöglicht einen flexiblen Einstieg in die Übungseinheit, je nach *Kompetenzniveau* des Lernenden. Aufgabe 1 erfordert nur das »Suchen und Wiederfinden« der gefragten Antwort im Text. Um das sinnentnehmende Lesen zu fördern, kann der Text zunächst gemeinsam laut gelesen werden. Es wird deutlich, ob der Lerner/die Lernende über *Organisationsstrategien*, z.B. Unterstreichen einzelner Wörter, verfügt, um sich den Text zur weiteren Bearbeitung zu erschließen. In Aufgabe 2 wird eine Art Puzzle vorgelegt. Fünf verschiedenen Diagrammbildern müssen die jeweils korrekte Überschrift und die passende Erklärung zugeordnet werden; hierbei müssen über die Erschließung von Algorithmen und die Neu-Organisation der Informationen höhere kognitive Leistungen erbracht werden. Bei sehr schwachen Lernenden ist es ggf. sinnvoll, nur eine paarweise Zuordnung von Bild und Überschrift samt angegliederter Erklärung vornehmen zu lassen. Jetzt kommt das *Laute Denken* zum Einsatz, wenn der Lerner/die Lernende versucht, Sinneinheiten zwischen den Bildern und Wörtern zu bilden, und dabei die Gedanken und Zugriffsweisen laut artikuliert. Aufgabe 3 nähert sich von ihrem Anforderungsgrad in etwa dem Niveau der Berufsschule, organisierende und elaborierende Strategien müssen zum Einsatz kommen. Hier ist ein Diagramm in ein Schaubild eingebettet und um Icons, Bilder, Quellenangaben usw. ergänzt worden. Die Form des Diagramms an sich war bereits Gegenstand in Aufgabe 2, so dass auf schon erarbeitetes Aufgabenwissen zurückgegriffen werden kann. Ziel ist es nun, aus den vielfältigen Informationen des Schaubildes neue Erkenntnisse zu produzieren. Zur Unterstützung wurden für die Lernbegleitung Leitfragen formuliert, mit deren Hilfe sie ein metakognitiv gesteuertes Vorgehen durch Lautes Denken modellhaft vorführen können. Hinzu kommt eine Checkliste zur Einführung von *planenden, steuernden und kontrollierenden Denkschritten*. Parallel wurden eine Checkliste (*Heuristik*) zur allgemeinen Lesbarkeit sowie eine Liste mit Formulierungshilfen zur Beschreibung von

Diagrammen erarbeitet.

Setzt man die Inhalte der mekoBASIS-Qualifizierung in Bezug zur beschriebenen Zielgruppe der Auszubildenden, lässt sich folgendes Resümee ziehen: Metakognitiv fundiertes Lernen, insbesondere der nachholende Erwerb von Lernstrategien und das Einüben einer kleinschrittigen Aufgabenbearbeitung, erweisen sich für die Auszubildenden als sehr gut geeignet, was sich vor allem in der grundsätzlichen Herangehensweise zur Bearbeitung von Arbeitsaufträgen, wie z. B. dem Lesen und Verstehen von Planungsskizzen, bemerkbar macht. Die Erarbeitung von Prozessen aktiver, individueller Wissenskonstruktion erscheint auch für Lernbegleitungen geeignet, die nicht wöchentlich stattfinden können.

Eine Herausforderung für die qualifizierten Kursleitenden jedoch besteht beim Transfer der Fortbildungsinhalte: Konkrete und nicht verhandelbare Lerninhalte, z.B. aus dem Fachbuch der Berufsschule oder den Anforderungen einer Projektaufgabe, in einem *angemessenen zeitlichen Umfang* so umzuarbeiten, dass metakognitives Lernen stattfinden kann und gleichzeitig dem jeweiligen fachlichen Teilziel der Ausbildung Rechnung getragen wird. Des Weiteren muss bei der beschriebenen Zielgruppe, junge Männer zwischen 15 und 25 Jahren mit der Muttersprache Deutsch, häufig motivationale Überzeugungsarbeit geleistet werden, um proaktiv mit einer Veränderung des eigenen Arbeits- und Lernverhaltens umgehen zu können.

## Anmerkungen

- 1 Zu den Effekten metakognitiv fundierter Bildungsarbeit siehe auch: [http://www.keb-deutschland.de/fileadmin/Redaktion/PDF/VeLLE\\_mekoFUN/auf-einen-blick-A5.pdf](http://www.keb-deutschland.de/fileadmin/Redaktion/PDF/VeLLE_mekoFUN/auf-einen-blick-A5.pdf).
- 2 Das Projekt mekoBASIS mit dem Projektteil mekoTRANS wird getragen von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KEB), durchgeführt unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser (Universität der Bundeswehr München) und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 3 Informationen zum Projekt APAG: <http://grundbildung.trier.de/Startseite/>
- 4 Hintergrundinformationen zur ÜLU: <https://hwk-trier.de/artikel/ueberbetriebliche-lehrlingsunterweisung-uelu-54,236,86.html#2>
- 5 Die komplette Ausarbeitung der Lernbausteine steht Interessierten kostenfrei ab März 2018 zur Verfügung. Eine erste Übersicht dazu findet sich unter: <http://grundbildung.trier.de/projekt-apag/bereich-transfer>

Ulrike Gerdiken

# Singen – generationsübergreifend

## Community Music in der Erwachsenenbildung

Im Frühjahr 2016 lud das Bildungswerk der Kath. Erwachsenenbildung Main-Taunus erstmals zum *Singen!* ein. »Umsonst und draußen« konnte sich an einem Sonntagnachmittag durch Popsongs, Volkslieder oder Neue Geistliche Lieder gesungen werden. Benötigt wurden dafür eine Gitarre, 30 Liederbüchern, einige Bierzeltgarnituren und Menschen, die Freude am Singen hatten.

Die Idee für das offene Singen entstand aus der Erfahrung der Dozentin, dass Singen offensichtlich beliebt ist, im Alltag aber kaum noch vorkommt. Singen wird mit künstlerischer Qualität und Leistung in Verbindung gebracht. Wer meint, diese nicht erbringen zu können, hält sich lieber zurück. Hinzu kommt, dass musikpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung häufig formal in Chören, Instrumentalunterricht oder Konzertbesuchen organisiert sind und damit sowohl die Leistungsorientierung bestätigen als auch institutionelle Hürden schaffen. Darüber hinaus setzen die formalen Angebote ein Maß an Organisationsfähigkeit und Verbindlichkeit voraus, das nicht alle Menschen erfüllen können. Mit *Singen!* wurde ein musikpädagogisches Angebot geschaffen, das diese Erfahrungen berücksichtigt: Es wurde kein Anspruch auf musikalische Qualität, sondern auf musikalische Begeisterung erhoben, und das Angebot war tatsächlich offen. Wer vorbeikam, konnte sich ungezwungen dazusetzen, mitsingen oder zuhören und gehen, wann man es wollte.

Diese Rahmenbedingungen und die entsprechende Öffentlichkeitsarbeit führten dazu, dass sich die Gruppe von Veranstaltung zu Veranstaltung mehr durchmischte. Kamen beim ersten Mal vor allem Pfarreimitglieder, gesellten sich an den nächsten Nachmittagen Menschen dazu, die gerne sangen,

aber keinen engeren Kontakt zur Kirche hatten. Besonders auffällig war die zunehmende Altersdurchmischung, die beim letzten Treffen von 16-jährigen Teenagern bis zu 85-jährigen Senioren/-innen reichte. Da die Liedauswahl auf Zuruf aus dem Publikum erfolgte, wurde die Durchmischung der Gruppe auch hörbar: Je nach Dominanz und Durchsetzungswillen der Sänger/-innen wurden vermehrt Songs der 70er, der 90er oder Volkslieder gesungen. Dabei kamen die Teilnehmer/-innen fast automatisch ins Erzählen, was sie mit dem gewünschten Lied verbanden. Ungeplant wurde aus dem *Singen!* so eine generationsübergreifendes Bildungsprojekt, das das Potenzial non-formeller Bildung aufzeigt.

Die Non-Formalität macht das offene Singen gleichzeitig zu einem Community Music Projekt. Dieser vor allem im englischsprachigen Raum verbreitete Ansatz musikpädagogischer Arbeit stellt die Mitbestimmung und -gestaltung der Akteure in den Mittelpunkt. Ziel musikalischer Arbeit ist nicht die Verbesserung der künstlerischen Qualität, sondern die Förderung von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe mit Hilfe der musikalischen Erfahrung. Kennzeichnend ist dabei, dass die Lehrenden nicht als »teacher«, sondern als »faciliator« agieren. Sie lehren keine Musik, sondern ermöglichen es den Teilnehmer/-innen, Musik zu machen und das damit verbundene soziale Handeln zu reflektieren. Dieser Ansatz deckt sich mit dem in der Erwachsenenbildung verbreiteten konstruktivistischen Verständnis der Ermöglichungsdidaktik.

Eine besondere Chance bietet die Community Music für die generationsübergreifende musikpädagogische Arbeit, da sie keinen homogenen musikalischen Kenntnisstand voraussetzt, son-

dern von der Unterschiedlichkeit ihrer Teilnehmer/-innen lebt. In Community Music-Projekten werden die verschiedenen musikalischen und biografischen Erfahrungen zum Gegenstand gegenseitigen Lernens, ohne dass Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Ein offenes Angebot wie *Singen!* bietet zudem die Chance, dass Erfahrungen von Menschen einfließen können, die mit geschlossenen oder formalen Lernangeboten nicht erreicht werden können. Die größte Herausforderung stellt sich bei einem Community Music-Projekt den Lehrenden. Sie müssen sich auf ihre Rolle als Begleiter/-in einlassen können, die die Gestaltung des Projektes in erster Linie den Teilnehmer/-innen überlassen. Wenn ihnen dieser Schritt gelingt, können sie mit Community Music-Projekten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung generationsübergreifender kulturpädagogischer Bildungsarbeit leisten.



**Singen! mit der Katholischen Erwachsenenbildung Main-Taunus.**

Foto: Gerdiken

Dr. Ulrike Gerdiken, Erwachsenenpädagogin und Sozialpädagogin, leitet das Frankfurter Akademische Schlüsselkompetenz-Training an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Von 2013 bis 2017 war sie die Leiterin des Bildungswerks der Katholischen Erwachsenenbildung Main-Taunus im Bistum Limburg. Website: [www.crescendo-kreativ.de](http://www.crescendo-kreativ.de)

Thomas Kupser

# Mit Smartphone und Tablet

Intergenerationell – aktuell – medial & kreativ

Wir leben in einer von Medien geprägten Welt, unabhängig von Alter, Lebenssituation, Wohnort etc. Die Medien bieten vielfältige Inhalte und Möglichkeiten zur kreativen Gestaltung. Vor allem für die intergenerationale medienpädagogische Arbeit liegen hier große Potenziale. Menschen können mithilfe von Medien mit-, über- und voneinander lernen und das auch über Generationengrenzen hinweg.<sup>1</sup> Ein intergenerationelles Projekt wie »Generationen im Dialog – Mediale Brücken zwischen Jung und Alt« ist, leicht modifiziert, so aktuell wie vor sechs Jahren. In dem 2010/2011 vom JFF – Institut für Medienpädagogik realisierten Modellprojekt wurden die Potenziale der aktiven Medienarbeit für die Förderung von Medienkompetenz und die Förderung des Generationendialogs erprobt und evaluiert. In elf bayernweiten Projekten arbeiteten Jugendliche zwischen 14 und 20 Jahren und Erwachsene über 60 gemeinsam und kreativ mit Medien. So entstanden u.a. eine Kochsendung, eine Präsentation in Kaufhausfenstern, Fotomontagen, Filme und ein Audioguide. (Mehr zu den einzelnen Projekten unter: [www.GenerationenimDialog.de](http://www.GenerationenimDialog.de).) Der Dialog fand bei der gemeinsamen Be- und Erarbeitung von Themen, beim Produzieren von multimedialen Produkten, bei der Auseinandersetzung mit Medien, Medieninhalten und Medienerfahrungen sowie bei der Veröffentlichung und Präsentation von gemeinsamen Produkten statt.

## Mobilere Technik

Die Technik bei der medienpädagogischen Arbeit wandelt sich ständig. So wurde 2011 bei »Generationen im Dialog« und bei der aktiven Medienarbeit noch verstärkt mit Kameras, Schnitt-

rechnern, Audioaufnahmegegeräten usw. gearbeitet. Die Handys zu der Zeit hatten noch nicht die notwendige Qualität, um adäquate Medienprodukte zu erstellen. Mittlerweile sind jedoch die meisten Smartphones aus den Hosentaschen – von Jung und Alt – leistungsfähige mobile Alleskönner. Ein großer Vorteil der mobilen Technik ist, dass die technischen Hürden wegen der meist intuitiv, einfach nutzbaren Apps geringer sind. Daher bedarf es bei den Teilnehmenden weniger technischen Know-hows als 2011. Für die aktive Medienarbeit in einem intergenerationellen Kontext bieten diese technische Veränderung große Vorteile. Das Gruppenerlebnis nimmt dadurch zu, und die inhaltliche Auseinandersetzung über vermeintliche Altersgrenzen hinweg steht im Vordergrund.

## Ansetzen an der Lebenswelt

Sowohl Jugendliche als auch ältere Menschen nutzen mobile Medien, unterwegs und zuhause. Dagegen haben sowohl die Jugendlichen als auch die älteren Menschen kaum mal einen Film, ein Hörspiel oder eine Fotomontage mit Hilfe ihres Smartphones erstellt. Für den Großteil der Beteiligten handelt es sich dabei um einen noch unerforschten, nicht genutzten Bereich ihres Smartphones. Darüber hinaus wäre »Bring your own device« die logische Konsequenz für das zeitgemäße intergenerationale Projekt. Durch die Nutzung des eigenen Geräts ist das Wissen im Anschluss auch in den eigenen Alltag integrierbar. Zudem schafft das bessere Kennenlernen des eigenen Geräts auch gerade bei älteren Menschen zusätzliche Anreize, um an einem mehrtägigen, intensiven, intergenerationellen Projekt teilzunehmen. Bei der Produktion eines gemeinsa-

men Ergebnisses wird ständig ausgehandelt, diskutiert und gemeinsam entschieden. Für Aushandlungsprozesse über Altersgrenzen und mediale Vorkenntnisse hinweg bieten Medienprojekte den Raum – und machen Spaß. Das gemeinsame Arbeiten auf ein Ziel hin verbindet, und das Ergebnis kann dann mehrfach präsentiert werden.

Bei der Evaluation von *Generationen im Dialog* 2011 kam heraus, dass es eine große Hürde ist, wenn »ein zu großes Gefälle in den Erfahrungen und Kenntnissen im Hinblick auf die Medientechnik«<sup>2</sup> in der Gruppe besteht. Es wäre zu überprüfen, ob die vielfältigen Erfahrungen von Jugendlichen bei der Nutzung von Smartphones diese Hürde vergrößert oder ältere Menschen mittlerweile auch so versiert im Umgang mit diesen aktuellen Medien sind. Von allen Teilnehmenden ist eine Sensibilität in Hinsicht auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Teilnehmenden im Umgang mit den Medien gefordert. Konflikte, Missverständnisse und mangelndes Einfühlungsvermögen sind typisch für intergenerationale Projekte. Gerade deshalb bedarf es einer professionellen Moderation und einer exakten pädagogischen Planung. Wenn diese gelingt, profitieren alle Teilnehmenden gleichermaßen.

## Literatur

- 1 Pöttinger, I.; Kupser, T. (2011): Konzept und Grundlagen. In: Kupser, T.; Pöttinger I. (Hg.): Mediale Brücken. Generationen im Dialog durch aktive Medienarbeit. München, S. 101ff.
- 2 Eggert, S.; Gerlicher P. (2011): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Kupser, T.; Pöttinger, I. (Hg.): Mediale Brücken. Generationen im Dialog durch aktive Medienarbeit. München, S. 241f.

Thomas Kupser ist als medienpädagogischer Referent beim Medienzentrum München des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (München) tätig.

Sabine Gerhardus

# Namen statt Nummern

## Biografien im Gedächtnisbuch für die Häftlinge des KZ Dachau

So angetan von der Begegnung zwischen Schüler/-innen und Zeitzeugen/-innen in der Arbeit des Dachauer Gedächtnisbuch-Projekts war der König der Niederlande, dass er es sich nicht nehmen ließ, eine besondere Ausstellung des Widerstandsmuseums in Amsterdam selbst zu eröffnen: »Namen statt Nummern – niederländische politische Gefangene im KZ Dachau«. Die Ausstellung basierte auf Biografien, die von Schüler/-innen für das Gedächtnisbuch recherchiert wurden. »Die Begegnung zwischen den Generationen macht *Namen statt Nummern* zu einem besonderen Projekt«, heißt es in einer Presseerklärung des Museums. »Die heute 96-jährige ehemalige Gefangene Willemijn Petroff-van Gulp ist eine Art Adoptiv-Oma für die Schüler Jop und Jelle geworden. Sie wollen sogar zusammen mit ihr nach Italien reisen, da sie fließend italienisch spricht. Dass ein Projekt über Lebensgeschichten von ehemaligen Dachau-Gefangenen zu so etwas führen kann, beeindruckte mich sehr«, erläutert die Kuratorin.<sup>1</sup>

Das »Gedächtnisbuch für die Häftlinge des KZ Dachau« bietet seit 1999 interessierten Laien die Möglichkeit, sich an der Bewahrung von Lebensgeschichten aktiv zu beteiligen. Teilnehmende umfassen alle Altersgruppen ab 15 Jahren bis ins Rentenalter. Entsprechend unterschiedliches Vorwissen bringen sie mit, zum Schulwissen kommen manchmal eigene familiäre Bezüge dazu, wieder andere können auf einen Schatz an Erfahrungen als Heimatforscher zugreifen. Hilfestellung und Erfahrungsaustausch wird nach Bedarf in Werkstattgruppen, Workshops und Seminaren sowie in Einzelberatung angeboten. Getragen wird das Projekt von einem Trägerkreis, darunter das Dachauer Forum – kath. Erwachsenenbildung in Dachau.



Ziel der Spurensuche ist es, entsprechend dem Motto »Namen statt Nummern« für einen bis dato unbekanntem KZ-Häftling die Lebensgeschichte zu rekonstruieren und in Form eines so genannten »Gedächtnisblattes« aufzuschreiben, das dem »Gedächtnisbuch« in der Ev. Versöhnungskirche in der KZ-Gedenkstätte Dachau hinzugefügt wird. Das Projekt bietet komplexe Lernerfahrungen von der Geschichte des KZ Dachau über vielfältige historische Themen je nach Hintergrund des ehemaligen Häftlings, Recherchetechniken, Quellen- und Archivarbeit, Führung von Zeitzeugeninterviews, Schreiben und Redaktion, Gestaltung, Präsentation u. v. m.

Der Erfolg der Projektarbeit lebt von Vernetzung und Kommunikation. Zu den sicherlich prägendsten Erfahrungen gehört der Kontakt mit Überlebenden und – immer wichtiger – ihren Angehörigen. Zuweilen entwickeln sich richtiggehende Freundschaften. So berichtet eine Schülerin: »Ich habe eine sehr persönliche Beziehung zu Herrn S. aufbauen können und habe von ihm vieles gelernt (Lebensweisheiten, Zuversicht).« Eine andere Schülerin schreibt über ihre Begegnung mit der Tochter des im KZ ermordeten Häftlings: »Das Interview war eine der bewegendsten Erfahrungen, die ich je gemacht habe. Da sitzt

diese zuerst fremde Frau vor dir und innerhalb von drei Stunden wird sie zu einer Freundin. Wir haben zusammen gelacht und geweint, sie bedankte sich bei mir für mein Interesse, immer und immer wieder. Meine Arbeit sei ein Beitrag zum Frieden auf Erden. Eigentlich muss ich doch danken, dass sie mir so viel erzählt hat. Aber davon wollte sie gar nichts wissen. Eine tolle Frau und eine Seele von Mensch! Sie sagte mir, es sei Schicksal und ein großes Glück gewesen, dass sie mich getroffen hat. Gleichfalls, Madame Leurion, und danke für alles!«<sup>2</sup>

Welche Bedeutung diese Begegnungen für die ältere Generation haben können, wird aus einer Rede von Willemijn Petroff-van Gulp<sup>3</sup> deutlich, die – nach langen Jahren des Schweigens – auch durch das Gedächtnisbuch zum Sprechen gefunden hat: »*Seitdem habe ich meine Geschichte schon öfters erzählt. Und ich kann Ihnen sagen: Es ist wie eine Befreiung. Das Leid hat seine schärfsten Kanten verloren.*«

### Anmerkungen

- 1 Vgl. <https://www.verzetsmuseum.org/museum/nl/exposities/voorbij/expositie-geen-nummers-maar-namen>.
- 2 Trägerkreis Gedächtnisbuch: Namen statt Nummern. Broschüre zur Internationalen Wanderausstellung, 4. Aufl., Dachau 2015.
- 3 <http://www.gedaechtnisbuch.org/gedaechtnisblaetter/?f=P&gb=4494>.

Weitere Informationen zum Projekt: [www.gedaechtnisbuch.org](http://www.gedaechtnisbuch.org).

Zum Trägerkreis des Dachauer Forums gehören: Dachauer Forum - Kath. Erwachsenenbildung e. V., Evang. Versöhnungskirche in der KZ-Gedenkstätte Dachau, Förderverein für Internationale Jugendbegegnung und Gedenkstättenarbeit in Dachau, Max Mannheimer Haus, Katholische Seelsorge in der KZ-Gedenkstätte Dachau

Sabine Gerhardus vom Dachauer Forum – kath. Erwachsenenbildung e.V. leitet das Projekt »Gedächtnisbuch«.

Silvia Nett-Kleyboldt

## »Daran erinnere ich mich gerne ...«

In den Erzählcafés des Katholischen Bildungswerks Traunstein begegnen sich Jung und Alt

Das Erzählcafé als Veranstaltung, Erinnerung anzuregen und weiterzugeben, sich auszutauschen und Geschichte durch Geschichten lebendig werden zu lassen.

»Daran erinnere ich mich gerne, erzähl mal, wie es früher war ...!« Unter diesem Motto steht das Erzählcafé in Traunstein, das 2017 im sechsten Jahr steht.

Angeregt vom Haus der Bayerischen Geschichte, hat das Erzählcafé in Traunstein und Umgebung sehr viele Freunde gefunden. Bei anhaltender Beliebtheit und da die Themen und interessanten Persönlichkeiten nicht ausgegangen sind, steht jährlich ein vielfältiges und abwechslungsreiches Angebot an fünf Abenden auf dem Programm.

Unter der organisatorischen Federführung des Katholischen Bildungswerks Traunstein haben sich die Stadt und Stadtbücherei Traunstein, die Stiftung Heimathaus und der Historische Verein für den Chiemgau zu Traunstein e.V. als Veranstalter zusammengeschlossen.

Die historische »Zieglerwirtsstube« im Heimathaus Traunstein (Museum) ist der »Stammsitz« des Erzählcafés. Aus Platzgründen (großes Interesses der Bevölkerung aus Traunstein und Umgebung), aber auch aus geschichtlicher Verbundenheit heraus wurden andere Veranstaltungsorte gefunden, die zum Thema des jeweiligen Erzählcaféabends passen: das alte Vereinshaus, nun Kulturhaus Chiemgau, die Turnhalle, die bald abgerissen werden muss, aber den Turnverein viele Jahrzehnte beheimatete und dessen Geschichte und Geschichten erzählt werden sollen, das Traditionswirtshaus im ehemals eigenständigen Ortsteil Traunsteins, der erzählend gewürdigt werden soll.

Bei der Erarbeitung und Durchführung

eines Erzählcafés gilt es immer wieder zu bedenken:

Wer kann Kooperationspartner sein, wie gestaltet sich die Themenauswahl, wer sind die teilnehmenden Erzähler und Erzählerinnen, wer macht wie die Moderation der Veranstaltung, wer sind die Adressaten/-innen, in welchem Rahmen soll das Erzählcafé stattfinden und mit welchem Anspruch?

Ort und Zeit sowie Machbarkeit sind wichtig, Öffentlichkeitsarbeit muss geleistet werden, d. h. Möglichkeiten und besonders auch Grenzen müssen bedacht werden.

### Geschichte wird durch Geschichten lebendig

Geschichte kann durch Geschichten lebendig werden. Wissen und Lebenserfahrungen aus früheren Zeiten werden erhalten und weitergegeben. Anekdoten und persönliche Erinnerungen kommen zur Sprache. Die Erzählerinnen und Erzähler erfahren Wertschätzung und die Zuhörerinnen und Zuhörer Bereicherung durch die geteilten Erinnerungen und Einblicke in Lebenswelten, wie sie früher waren. Das ist gerade auch für jüngere Teilnehmer und Zuhörer eine große Chance, aus dem Munde von Zeitzeugen »Geschichte von unten« erzählt zu bekommen: Subjektiv, individuell dargeboten, besinnlich und humorvoll. »Geschichten von der Automobilität in Traunstein«, »Erzähl mal, wie es früher war ... am Stammtisch«, das sind zwei Themen des aktuellen Jahresprogramms.

»Traunsteiner Schulgeschichten«, »Geschichten von der alten Stadtpolizei«, »Frauenleben«, »Das Eichamt Traunstein – Geschichten vom Messen und Wiegen«, »Geschichten von Ankommen



Flyer für das Erzählcafé 2017

und Integration: Flüchtlinge und Vertriebene nach dem Zweiten Weltkrieg« damit sind nur beispielhaft einige der Themen aus vergangenen Jahren genannt.

Im Erzählen wird Sinn gemacht, Geschichten werden zu Lebens-Mitteln. Besonders ältere Menschen empfinden dies als entspannend und bereichernd, fühlen sich ermutigt und können ihrem Leben oftmals eine »heilsamere Ordnung« geben. Neben Leid und Verlustserfahrungen, die jedes Leben auch ausmachen, wird das Geglückte gewürdigt: Probleme wurden bewältigt, schwierige Lebensphasen gemeistert, hilfreiche Bindungen wirkten unterstützend, eigene Ressourcen und Potenziale konnten aktiviert, Ziele erreicht, Umwege gegangen und Talente entwickelt werden.

Auch wird jeweils deutlich: Zeitgeschichte beeinflusste die persönlichen Lebenslagen und Bewertungen. Chancen, Grenzen, Entscheidungen und Erinnerungen wurden und werden dadurch geprägt.

Im Erzählcafé zeigen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Das Verbindende in einer Generation und deren Herausforderungen wird betont, Humor und persönliche Anekdoten sind großgeschrieben. Nach-Denklichkeit und Vergleiche mit heute sind angesichts des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Wandels und der großen Veränderungen von der Kriegs- und Nachkriegszeit bis heute in allen Lebensbereichen wichtiger Bestandteil.

### Interesse der Jüngeren

Dem Traunsteiner Erzählcafé ist es im Laufe der Zeit gelungen, auch bei Jüngeren größeres Interesse zu wecken

und sie zur Teilnahme zu motivieren. Das gelingt besonders dann, wenn Institutionen wie Feuerwehr, Polizei, Schützenvereine oder der Themenbereich Sport erzählend dargestellt werden. Aktive junge Menschen sind interessiert dabei, wenn es heißt: »Erzähl mal, wie es früher war«. Ein ganzer Tisch mit jungen Feuerwehrmännern und ihren Begleiterinnen hatte sich beispielsweise eingefunden, um den »Traunsteiner Feuerwehrgeschichten der »Alten Kämpfer« und »Urgesteine« zu lauschen! Austausch und Ergänzungen dazu und darüber, »wie es heute ist«, sind dann ganz natürlich.

Viel ist vom Intergenerationendialog die Rede, Begegnungen zwischen Jung und Alt gelten als wünschenswert zur gegenseitigen Bereicherung und Gelegenheit, sich kennenzulernen, Erfahrungen weiterzugeben, voneinander zu lernen. Orte des Zusammentreffens müssen dafür aber gefunden werden. Das ist angesichts der sehr unter-

schiedlichen Lebenswelten von Alt und Jung gar nicht so einfach.

Wertschätzende Erinnerungspflege in der Begegnung zwischen Jung und Alt wird durch das Erzählcafé ermöglicht, bereitet Freude und Anerkennung für alle Beteiligten.

*Gott schenkt Erinnerungen als Rosen für den Winter*, sagt ein baltisches Sprichwort.

Die Erinnerungen »als Rosen für den Winter« helfen nicht nur alten Menschen, sich ihrer Lebensschätze zu vergewissern, indem Geschichten des auch Geglückten erzählt und ausgetauscht werden. Auch Jüngere profitieren. Herausforderung ist und bleibt zu erreichen, dass sie sich dazu eingeladen fühlen.

Silvia Nett-Kleyboldt ist Trainerin für Biografiearbeit und organisiert seit 2013 das Erzählcafé in Traunstein für das Katholische Bildungswerk.



Thema »Frauen« im Heimathaus Traunstein

Brigitte Krecan-Kirchbichler, Karin Wimmer-Billeter

# Generationen in Kontakt bringen

## Qualifizierungskurs Generationen-Mentor/-in

»Generationen miteinander in Verbindung zu bringen und sie in Kontakt zu halten, umfasst viel mehr als »nur« an »Kindergarten und Altenheim« zu denken. Das wurde ganz schnell bewusst und hat viel kreatives Potenzial entfacht.«

Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker, OTH Regensburg, Referentin

Die demografische Entwicklung führt dazu, dass immer mehr Ältere immer weniger Jüngeren gegenüber stehen. Wenn Generationen miteinander, voneinander und übereinander lernen, dann können sie gemeinsam für eine lebenswerte Gemeinde sorgen. Hier setzt die Aufgabe der Generationen-Mentoren/-innen an, sie gestalten und begleiten Begegnungen der Generationen, initiieren Projekte, vernetzen Engagierte vor Ort und fördern so die Lebensqualität in ihrer Gemeinde. Dies können Hauptamtliche oder freiwillig Engagierte in geeigneten Initiativen oder Einrichtungen sein.

### Bayernweites Konzept

Die Qualifizierung ist ein bayernweites Konzept des Landesforums Katholische Seniorenarbeit in Bayern und wurde in drei Diözesen (Regensburg, Eichstätt und München-Freising) angeboten. Im Rahmen des Projekts Bildung 50+ wurde es durch die KEB Bayern gefördert.

In München ließen sich zehn Frauen und ein Mann von dem Flyer zu einer Anmeldung motivieren. Es waren Menschen eingeladen, die Neues kennenlernen wollen, Spaß daran haben, Gesellschaft konkret zu gestalten, und auf Menschen unterschiedlichen Alters zugehen können. In unserem Fall waren dies sechs ehrenamtlich als Seniorenbeauftragte

bzw. in der Großeltern-Enkel-Arbeit und fünf hauptamtlich in Seniorenbegegnungsstätten, einem Waisenhaus und in einer Kommune Tätige. Die Qualifizierung besteht aus einem Grundkurs, der drei einzelne Tage im monatlichen Abstand umfasst. Tag 1 stellt die Lebenswelten der Generationen, ihre Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt. Am zweiten Tag geht es um die sozialräumlichen und milieuspezifischen Komponenten eines generationenfreundlichen Ortes. Der dritte Tag widmet sich der Rollenklärung und der Vermittlung von Handwerkszeug aus der Projektarbeit, um gut als Generationenmentor/-in unterwegs zu sein.

Der Aufbaukurs steht ganz im Zeichen der Praxisprojekte. Er umfasst einen Tag für die konkrete Planung mit den

schon bekannten Projektablaufschritten, eine Phase für die Durchführung und einen zweiten Tag für die Präsentation der Praxisprojekte in der Gruppe sowie die Zertifikatsverleihung.

Die Arbeitsweise ist geprägt durch Inputs, übertragbare Methoden und Arbeitsmaterialien sowie eine auf die Teilnehmenden und ihre Arbeitsfelder abgestimmte Prozessorientierung.

Nach der Mittagspause waren jeweils Kolleginnen eingeladen, Best-Practice-Beispiele vorzustellen, so z. B. einen Naturkindergarten. Die Kinder besuchen dort jede Woche die Menschen in einem Altenheim und kommen so in einen intensiven Kontakt.

Auch in dieser Qualifizierung bildeten die Entwicklung und Durchführung der Praxisprojekte den Höhepunkt. Die Teilnehmenden führten diese in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern durch.



Kreative Übung

So entstanden diese generationenverbindenden Angebote:

- Gemeinsame Aktivitäten im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen einem Alten- und Servicezentrum und einem Waisenhaus bzw. einer Grundschule: (Kunstaussstellung, Besuche, Begegnungen)
- Als Angebot einer kommunalen Stelle für Generationenarbeit in einem Ort mit ca. 8000 Einwohnern und gut 20 Gemeindeteilen: Film im Brugger-Haus – Treffpunkt der Generationen
- Als persönliche Initiative einer Frau in der nachberuflichen Lebensphase: Punkt, Punkt, Komma, Strich – fertig ist das Mondgesicht! – Kreativität verbindet Generationen
- Als Initiative von zwei kommunalen Seniorenbeauftragten zum Start von generationenverbindenden Angeboten: »Wie geht denn das? Ich zeig dir das!« Werkstatttag der Generationen im Bürgerhaus
- In einem offenen Seniorentreff in dem mehrere Generationen älterer Menschen regelmäßig anwesend sind: Mit 17 hat man noch Träume – Seniorengenerationen tauschen sich über ihre Jugendzeit aus

Hier noch ein paar Tipps für die Übertragung in die eigene Praxis:

- Nach unserer Erfahrung kommt häufig der Impuls zu einem generationenübergreifenden Projekt von der älteren Generation, die Kontakt zu Jüngeren sucht. Wer sie für gemeinsame Projekte gewinnen will, ist gut beraten, einen Kooperationspartner zu gewinnen, wo sich Kinder und Jugendliche regelmäßig treffen. In unserem Fall waren dies z. B. eine Grundschule oder ein Heim bzw. eine Einrichtung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Wer Angebote offen ausschreibt, hat oft große Mühe, Kinder und Jugendliche zum Mitmachen zu finden oder muss zunächst auf private Kontakte zurückgreifen. Für manche unserer Teilnehmerinnen war eine der größten Herausforderungen, Kinder zum Mitmachen zu finden. Zwei Kollegin-



#### Quiz mit den Teilnehmenden

- nen aus dem Münchner Kurs hatten optimale Bedingungen, da sie in zwei Einrichtungen arbeiten, die ein großes intergeneratives Projekt gemeinsam durchführen und gute Strukturen dazu haben.
- Wer an generationsübergreifende Projekte denkt, hat meist Kinder/Jugendlichen und Senioren/-innen im Sinn. Es kann aber auch sehr interessant sein, mehrere Generationen von Senioren miteinander in Kontakt zu bringen, da hier ohne familiäre Verstrickungen Begegnung und tieferes Verständnis möglich ist, z. B. für die Generation der eigenen Eltern oder Kinder. Eine Kollegin führte ein interessantes Projekt mit zwei Seniorengenerationen zu ihrer Jugendzeit durch: »Mit 17 hat man noch Träume ...«

Erfolgsfaktoren für den Kurs waren: ein pfiffiger Flyer, ein Kursdesign, das eine ausgewogene Mischung von Wissenserweiterung, Selbstbeteiligung und übertragbaren Methoden berücksichtigte und schließlich in ihrem Tätigkeitsfeld gut vernetzte Teilnehmende mit Vorerfahrungen in der Leitung von Gruppen.

»Als Teilnehmerin, die schon in einem Projekt ›Alt & Jung‹ tätig ist, hat mir dieser Kurs ein tieferes Verständnis für die unterschiedlichen Generationen und deren Begegnung mitein-

ander vermittelt. Die Übungen waren überaus inspirierend und spannend, die Referentinnen authentisch, lebendig und sie verfügen über einen spürbar großen Erfahrungsschatz.«  
(Jutta Metzner, Dipl.-Pädagogin, Teilnehmerin)



Brigitte Krecan-Kirchbichler ist Fachreferentin Seniorenbildung Erzbischöfliches Ordinariat München und Karin Wimmer-Billeter Pädagogische Mitarbeiterin für Seniorenbildung beim Münchner Bildungswerk.

# Praxishilfen und Publikationen

## Zum Thema

Die Caritas hat 2016 eine **Kampagne zur Generationengerechtigkeit** gestartet. Die umfang- und hilfreichen Materialien dazu sind zum Einstieg in das Thema auch in der Bildungsarbeit gut zu gebrauchen ([www.caritas.de/magazin/kampagne/starke-generationen](http://www.caritas.de/magazin/kampagne/starke-generationen)). Dazu gibt es eine virtuelle Demo mit sechs Forderungen, wie z. B. »Jede Generation verdient die gleichen Chancen auf ein gutes Leben« und Selfies von Unterstützerinnen und Unterstützern. Im April 2016 legte der Deutsche Caritasverband eine Untersuchung vor, die eine verbandliche Sicht auf regionale Auswirkungen des demografischen Wandels lenkt. Ihr Titel: **Demografischer Wandel – die Caritas packt's an**. Für alle Kreise und Städte in Deutschland lassen sich in den Bereichen Alten-, Kinder- und Jugendhilfe sowie Migration und Integration per Klick eine Fülle von relevan-

ten Indikatoren und Zahlen anzeigen, die als Entscheidungsgrundlage etwa für die Entwicklung eines (Bildungs-)angebots dienen können. Bis 2017 sucht die Caritas in ihrer Demografie-Initiative außerdem noch nach innovativen Ansätzen für die Gesellschaft und die eigene Arbeit. Dabei werden die örtlichen und diözesanen Caritasverbände verstärkt überlegen, wie sie sich in Kooperationsverbände mit Partnern (Kommune, Kirchengemeinde, Wohlfahrtsverbände, Vereine) einbringen, um Angebote für ältere und jüngere Bürger/-innen aufrechtzuerhalten – oder neue Lösungen zu entwickeln. Im Bereich der Wissenschaft gibt die Juniorprofessur »Generationengerechte

Politik« der Uni Tübingen das **Journal für Generationengerechtigkeit** heraus. Das JfGG publiziert Artikel aus den Bereichen Politik,



Philosophie und internationales Recht, die den aktuellen Forschungsstand zu generationengerechter Politik reflektieren. Das Editorial-Board setzt sich aus 50 internationalen Experten/-innen zusammen, die aus zehn verschiedenen Ländern stammen. Die Online-Ausgabe der Zeitschrift erscheint im Open Access Verfahren (<https://openjournals.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/jfgg/index>). Auf der Homepage ist allerdings nur eine Ausgabe von 2015 zu sehen.

Um ein Beispiel aus der Praxis geht bei dem Reader **Die Generationsbrücke. Wie das Miteinander von Alt und Jung gelingt** von Rocco Thiede aus dem Herderverlag (206 S., 19,99 Euro). Das Buch dokumentiert das gleichnamige Projekt, das vom Bund, der Caritas Deutschland) und der BMW



Rocco Thiede  
**Die Generationsbrücke**  
Wie das Miteinander von Alt und Jung gelingt  
HERDER

Stiftung Herbert Quandt unterstützt wird. Die Generationsbrücke mit ihrem Sitz in Aachen initiiert, leitet und begleitet regelmäßige

Begegnungen zwischen Bewohner/-innen von Altenpflegeeinrichtungen einerseits sowie Kindergarten- und Schulkindern andererseits.

Die Besuche der Kinder oder Jugendlichen finden regelmäßig (monatlich oder vierzehntägig) statt und erstrecken sich über mindestens ein Schuljahr. Acht bis zwölf Kinder besuchen eine Gruppe von Pflegeheimbewohnern. Jedem Kind wird ein »Bewohner-Partner« bzw. eine »Bewohner-Partnerin« fest zugeordnet. Es gibt ein gleichbleibendes Begrüßungs- und Abschiedsritual, das Bewohner/-innen wie Besucher/-innen Sicherheit und Kontinuität vermittelt. Dazwischen gibt es wechselnde gemeinschaftliche Aktivitäten: Singen, Tanzen, Malen, Basteln, Spiele. Dies bereitet Jung und Alt nicht nur viel Freude, sondern fordert die Pflegeheimbewohner geistig und körperlich heraus, während es die soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen fördert. Die Generationsbrücke Deutschland arbeitet derzeit mit 105 Kooperationspartnern (54 Altenpflegeeinrichtungen, 31 Kitas und 20 Schulen) in acht Bundesländern zusammen.

Während man sich in der Landwirtschaft, im Handwerk und in Familienbetrieben schon seit einiger Zeit Gedanken um den Generationenwechsel auf der Leitungsebene macht, scheint dieses Thema in Erwachsenenbil-

dungseinrichtungen noch nicht angekommen zu sein. Obwohl, schreibt Matthias Alke in seinem neuen Buch **Nachfolge in Wei-**



## Motiv der Caritas-Kampagne zur Generationengerechtigkeit

Quelle: Deutscher Caritasverband/  
Heiko Richard

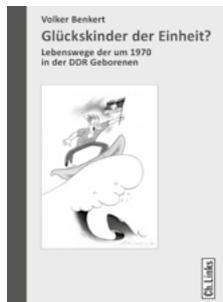
**terbildungsorganisationen. Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten** sich in diesen Organisationen bald ein erhebliches Personalproblem aufzutun wird: 76 Prozent (!) des Weiterbildungseinrichtungen in Niedersachsen sind derzeit älter als 50 Jahre. Viele erfahrene Leitungskräfte, eine ganze Alterskohorte wird in rund zehn Jahren nicht nur in Niedersachsen einen kräftigen Aderlass in der Branche erzeugen. Das praxisbezogene Buch mit Checklisten, Tipps aus der Personalwirtschaft und Organisationsentwicklung will dazu beitragen, rechtzeitig dieser Gefahr vorzubeugen (W. Bertelsmann Verlag, Reihe Perspektive Praxis, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung 2017, 143 S., 19,90 Euro).



Ein bemerkenswertes Beispiel für Oral History oder biografisches Arbeiten ist die Reihe **»Das war unsere Zeit!« Eine Generation**

**... erinnert sich**, veröffentlicht vom Salzburger Bildungswerk. Es startete im Herbst 2012 das Projekt »Das war unsere Zeit!«, um die subjektiven Erinnerungen der über 80-Jährigen nicht verloren gehen zu lassen und ein ganz besonderes Stück Salzburger Geschichte dokumentieren zu können. In jeder Gemeinde des Landes Salzburg sollen mindestens zwei Personen der Geburtsjahrgänge vor 1933 von Interviewer/-innen befragt und festgehalten werden. Neben der Dokumentation dieser Gespräche werden mit dem Projekt noch zwei weitere Ziele verfolgt: Die Erinnerung soll aktiviert und die Wertschätzung für deren subjektive Berichte damit zum Ausdruck gebracht werden. 2017 sind die Bänder mit den Interviews mit Bewohner/-innen von Tennengau und Salzburg erschienen. Auf rund zwei bis drei Seiten wird jede Lebensgeschichte im persönlichen Erzählstil wiedergegeben – nicht nur eine lokalhisto-

rische Fundgrube, sondern auch ein lesenswerter Einblick in die Alltagswelt der damaligen Zeit.



Einen Beitrag zur Generationen- und Biografieforschung will auch die Studie von Volker Benkert **Glückskinder**

**der Einheit? Lebenswege der um 1970 in der DDR Geborenen** leisten (Verlag Ch. Links 2017, 352 S., 40 Euro). Auf der Grundlage von 23 narrativen Interviews zeigt Volker Benkert in der Dissertation (Universität Potsdam) die Bandbreite politischer Sozialisation der zwischen 1967 und 1973 in der DDR Geborenen auf. Dabei wird deutlich, dass trotz Repression und Konformitätszwang ein breites Spektrum von Sozialisationsmustern existierte. Diese Unterschiede mündeten nach 1990 in ebenso verschiedene Einstellungen zum Transformationsprozess, sodass diese Altersgruppe keine einheitliche Generation bilden konnte. Sie konnten weder an einen Opfer- noch an einen Protestdiskurs anknüpfen, auch beteiligen sie sich in unterschiedlich ausgeprägter Form an der Ost-Nostalgie.

Ebenfalls mit der Auswirkung von Vergangenheit beschäftigen sich zwei Neuerscheinungen, die sich mit dem Phänomen der transgenerationalen Traumaweitergabe beschäftigen. Menschen einer ganzen Generation, die etwa als Soldaten, als Opfer in Konzentrationslagern oder im Bombenkrieg schrecklichste Dinge erlebt haben, geben durch ihr meist gestörtes Verhalten gegenüber ihren Kindern diese



Traumata weiter. Der Arzt und Therapeut Jens-Michael Wüstel hat in seinem neuen Buch **Traumakinder. Warum der Krieg immer noch in unseren**

**Seelen wirkt** seine Erfahrungen als in der Trauma-Arbeit zusammengestellt (Lübbe 2017, 336 S., 20 Euro). Immer wieder stellt sich heraus, dass die psychischen Probleme seiner Patienten Folgen eines familiären Kriegstraumas sind und als Erinnerungserbe die nächste Generation belasten.



In besonders erschütternder Weise wird dies in dem Buch **Geerbtes Schweigen. Die Folgen der NS-»Euthanasie«** verdeutlicht (Otto Müller Verlag, 2016, 336 S., 19,90 Euro). Der Autor Bernhard Gitschtaler hat sich in Österreich auf die Suche nach den Opfern der NS-Morde an behinderten Menschen und deren Familien in den nächsten Generationen gemacht. Er ist dabei auf einen fast undurchdringlichen Pakt des Schweigens auch bei den Familienmitgliedern gestoßen, der sich oft auch durch deren eigene schuldhaftige Verstrickung mit posttraumatischen Belastungssymptomen bzw. intergenerationellen Übertragungen erklären lassen. Durch die offene Ansprache und institutionelle Unterstützungsangebote konnte den Familien, die in dem Buch beispielhaft beschrieben wurden, geholfen werden.

### Aktuelle Fachliteratur

Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl und Matthias Rohs haben ihr Standardwerk **Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven** überarbeitet (Schneider 2017, 217 S., 19,90 Euro). Die Einführung geht von dem 1988 erstmals erschienenen Text von Rolf Arnold hervor, ist aber eine eigenständige und grundlegende neue Publikation. Sie rückt stärker die selbstorganisierten Formen des lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt. Korrespondierend damit wurden zudem Aspekte der Beratung und Lernbegleitung sowie des informellen

Lernens und des Lernens mit digitalen Medien ausgeweitet. Die ursprüngliche Struktur, die eine umfassende Übersicht über grundlegende und aktuelle Diskurse der Erwachsenenbildung bietet, wurde jedoch beibehalten. Neben den geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung werden auch ihre rechtlichen, institutionellen und finanziellen Rahmenbedingungen beleuchtet. Es wird ebenso auf die Didaktik der Erwachsenenbildung eingegangen wie auf die Professionalisierung in diesem Bildungssektor und den umfangreichen Bereich der beruflichen Weiterbildung.

Der W. Bertelsmann Verlag hat 2017 eine ganze Reihe nennenswerter Neuerscheinungen im Bereich der Erwachsenenbildung

auf dem Markt gebracht. Dazu zählen: Der Vergleich zweier Berufsgruppen von Nikolaus Meyer, wissenschaftlicher Mitarbeiter

an der Katholischen Hochschule Mainz, in seiner Dissertation **Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich** (220 S., 39,90 Euro). Beide Gruppen sind »Wissensarbeiter«, die zunächst nach ähnlichen, professionellen Kriterien Informationen be- und verarbeiten. Erwachsenenbildner verwenden die Informationen dann in einem doppelten Umformungsprozess für die Notwendigkeiten eines Seminars. Die Dissertation von Johannes Wahl, **Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis**, untersucht auf Basis der PAELL-Studie, wie die Idee des lebenslangen

Lernens die Praxis von Pädagoginnen und Pädagogen beeinflusst. Im Fokus stehen drei Gruppen, für die das lebenslange

Lernen eine hohe Orientierungskraft hat: Praktikerinnen und Praktiker des Elementarbereichs, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung. Heinrich Dieckmann und Holger Zinn beschreiben in einem Reader die **Geschichte des Fernunterrichts in Deutschland** und beleuchten dabei auch die Historie des Fernunterrichts speziell in der DDR unter konzeptio-

nellen, organisatorischen und ideologischen Aspekten (283 S., 29,90 Euro). Das Buch **Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW** von Halit Öztürk und Sara Reiter ist eine empirische Bestandsaufnahme zu diesem aktuellen Thema mit Empfehlung für diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit (140 Seiten 34,90 Euro).

*Michael Sommer*

## Internetrecherche

### Scheitern, von Generation zu Generation

Was für Erfahrungen und welches Wissen wird von Generation zu Generation weitergegeben? Klar, die Jahrhunderte alten, positiven Erfahrungen wie etwa dieses seemännische Wissen: »Esse viel Spinat, der macht stark!« (dank des hohen Nitratgehalts, hat eine schwedische Studie herausgefunden ([www.zentrum-der-gesundheit.de/spinat.html](http://www.zentrum-der-gesundheit.de/spinat.html))). Der Mensch entwickelt sich auf Grund der Vermehrung des Wissens und der Verbesserungen des Könnens beständig in allen Feldern, ob Technologie, Landwirtschaft oder Kriegsführung, weiter. Die folgenden Generationen profitieren davon und können den zunehmenden Schatz für sich nutzen.

Bei all den Fakenews, die auf freien Onlineportalen unterwegs sind, wäre vielleicht ein Blick in die guten alten Enzyklopädien und Lexika lohnend. Vom Brockhaus (1796–2014) existiert noch der Name und wird von einem schwedischen Verlag weitergeführt ([www.brockhaus.de](http://www.brockhaus.de)). Bei Amazon kann man ein paar alte Ausgaben verschiedener Lexikas oder Spezialtitel wie das »Lexikon der vegetarischen Aromen- und Geschmackskombinationen« kaufen. Wenn früher bei Tisch die Eltern und Großeltern nicht mehr weiter wussten, wurde ein Kind zur repräsentativen Wohnzimmer-Glasvitrine geschickt und der kostbare Goldrandbrockhaus bemüht. Heute tippen alle auf ihr Smartphone, und meistens haben die Kleinsten das Problem am schnellsten gelöst. Dank Wikipedia und der verfügbaren Technik ist so eine Demokratisierung des Wissens möglich ge-

worden ([www.deutschlandfunk.de/die-demokratisierung-des-wissens.724.de.html?dram:article\\_id=100074](http://www.deutschlandfunk.de/die-demokratisierung-des-wissens.724.de.html?dram:article_id=100074)).

Eine effektive Form des Lernens ist auch die Weitergabe von negativen Erfahrungen. Zum Beispiel: Greife Moskau nie im Winter an! Das Scheitern ist in der modernen Welt mittlerweile salongfähig geworden und füllt ganze Kongresshallen (<http://medien.impulse.de/konferenz-fehler>). Wer keinen Überweisungsfehler macht, kann an dem Tag für 549 Euro dabei sein oder sich online die Versager/-innen vom letzten Jahr anschauen. Dann doch lieber richtig schön scheitern und trotzdem glücklich sein – wie der gleichnamige Hans ([www.zeit.de/2014/01/scheitern-erfolg-hans-im-glueck](http://www.zeit.de/2014/01/scheitern-erfolg-hans-im-glueck)).

Weitaus kostspieliger ist es der US-Bank JP Morgan ergangen. Ein Finanzportal veröffentlichte diese Nachricht ([www.finanzen100.de/finanznachrichten/wirtschaft](http://www.finanzen100.de/finanznachrichten/wirtschaft)): »Teure Wurstfinger: Johnny Chen, frisch aus Hongkong zu einem Praktikum bei JP Morgan in New York angereist, hatte einfach die falsche Zahl auf der Tastatur erwischt und es nicht gemerkt. Doch die Großbank hatte er damit um 600.000 Dollar ärmer gemacht. Einzig an seinem geschrumpften Bonus am Jahresende merkte er, dass sein Fehler noch ein Nachspiel hatte. Aber sonst nichts? Nicht mal ein Klaps auf den Hinterkopf?« Da sind die Generationen zuvor doch einfallsreicher mit unseren Fehlern umgegangen.

*Michael Sommer*



# Rezensionen

## Älter werden in Deutschland

Michael Opoczynski

### **Krieg der Generationen. Und warum unsere Jugend ihn bald verloren hat**

Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2015, 160 S., 12,99 Euro

### **Aussortiert und abkassiert: Altwerden in Deutschland**

Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2016, 256 S., 19,99 Euro



Man bekommt wirklich Mitleid mit dem armen Michael Opoczynski. 2014 wurde er in Rente geschickt. Ende Februar. Mit Kapitallebensversicherung. Das Geld kommt von selbst. Das Problem des Zeitvertreibs. Erfahren wir in seinem Kurzsatzschreibstil. In seinem ersten Buch. Soll er sich einen SUV kaufen? Nein, lieber Krieg führen. Die Jungen gegen die Alten und umgekehrt. »Sehenden Auges beschwören wir die größten Katastrophen in der Geschichte dieses Planeten herauf«, heißt es ganz unbescheiden im Klappentext des Bandes.

Die Älteren von uns werden Michael Opoczynski noch vom Fernsehbildschirm kennen, und zwar von der Sendung WISO beim ZDF und als Chefkomentator für Wirtschaftsfragen. Als Journalist hat er wohl aus persönlicher Erfahrung ein Thema für sich entdeckt und ausgearbeitet, das reichlich Stoff zur Recherche und für (mindestens) zwei Bücher bietet. In bester Fernsehmagazin-Manier liefert er jede Menge Informationen über die vielfältigen Bereiche rund die Situation der älteren Generation, um Rente, Lebensbedingungen, Finanzen, Wohnverhältnisse oder Hospizarbeit. Dabei erfahren wir viele Details, von der Anzahl der verkauften Rollatoren (500.000) bis zum Anteil der Haushalte, in den drei Generationen zusammenleben (0,1 Prozent). Nach dem Prinzip »Fakten, Fakten, Fakten« stellt der Autor besonders im zweiten Buch so eine beachtliche Menge an nützlichem Hintergrundwissen zusammen, das man in der Bildungsarbeit gut gebrauchen kann. Die selbst, obwohl sie

für Senioren/-innen eine nicht unerhebliche Rolle spielt, in dieser Bestandsaufnahme leider überhaupt keine Erwähnung findet. Auch verharret der Autor – wie auch schon der Titel zeigt – in einer nicht ganz nachvollziehbaren negativen Grundstimmung dem Alter gegenüber. Wir sollten Herrn Opoczynski mal einen Gutschein für eine Senioren-Bildungsreise einer unserer katholischen Bildungswerke schenken, damit er erleben kann, dass das Alter seine schönen Seiten hat! Das zweite Buch bezieht sich deutlich mehr auf die konkrete Situation der Älteren, während das erste sich mehr mit der Frage beschäftigt, dass die ältere Generation durch hohen Ressourcenverbrauch auf Kosten der Jüngeren lebt. Die Infrastruktur werde genauso durch die Ältere Generation verbraucht wie die Umwelt, das Finanzwesen oder die politische Kultur. Welche schreckliche Erfahrung hat Opoczynski denn bloß getrieben, ein solch dramatisch apokalyptisches Buch zu verfassen? Letztlich sollen die 160 Seiten ein Appell an die eigene Generation sein: Die Alten sollten erkennen: »Höchste Zeit zur Einsicht und zur Umkehr. Damit es nicht irgendwann heißt: Wir, die Alten, hätten zerstört und nicht aufgebaut.« (S. 158) Das Wort »Krieg« im Titel des Buches, der ganze Duktus, wirkt zunächst völlig übertrieben und reißerisch. Doch man kommt sehr ins Grübeln, ob Opoczynski nicht doch recht hat, wenn man den Auftritt jenes alten Mannes im Washingtoner Rosengarten bedenkt, der mit seiner Leugnung des Klimawandels genau das tut, was Opoczynski so heftig bekämpft.

Michael Sommer

187

## Gegen Rechts

Björn Milbradt u. a. (Hg.)

### **Ruck nach rechts? Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und die Frage nach Gegenstrategien**

Opladen u.a. (B. Budrich) 2017, 220 S., 24,90 Euro

Rolf Gloël, Kathrin Gützlaff, Jack Weber

### **Gegen Rechts argumentieren lernen. Aktualisierte Neuausgabe**

Hamburg (VSA) 2017, 190 S., 16,80 Euro

Zum allgemeinen Vordringen rechter Einstellungs- und Handlungsmuster liegen seit den 2000er-Jahren zahlreiche Publikationen vor (vgl. die Vorstellung der Studie »Enthemmte Mitte« in EB 4/16). Was die Bildungsarbeit betrifft, gibt es mittlerweile auch eine zunehmende Zahl an Handreichungen und Anleitungen – von Klaus Ahlheims Kritik ausländischer Vorurteile und Klaus-Peter Hufers Argumentationstraining gegen Stammtischparolen bis zum Leitfaden »Gegen Rechts argumentieren lernen« von Rolf Gloël und Kathrin Gützlaff, dessen erste Ausgabe 2005 erschien und der jetzt in einer überarbeiteten Fassung herausgekommen ist. Die Schwierigkeiten, die die Jugend- und Erwachsenenbildung mit dem Themenkomplex hat, macht etwa der Sammelband von Björn Milbradt und Kollegen deutlich, der aus einer Ringvorlesung gegen Rechtsextremismus an der Uni-

versität Kassel 2015/16 hervorgegangen ist. Ein Dutzend Autoren und Autorinnen diskutiert hier in einem ersten Teil theoretische Zugänge zu Fremdenfeindlichkeit/Rassismus, um den Blick dann zweitens auf gesellschaftliche Diskurse und mediale Bilder sowie drittens auf »Gegenstrategien in Bildungsarbeit und Alltag« zu richten.

Die Autoren sehen im Rechtstrend einen »regressiven« Rückschlag der Moderne, dem dadurch zu begegnen sei, dass man die repressiven gesellschaftlichen Potenziale offenlege und der Reflexion zugänglich mache. »Die Grundlage hierfür muss insbesondere der Bildungssektor schaffen, der möglichst allen Menschen ein vertieftes Verständnis moderner Gesellschaften ermöglichen sollte«, heißt es dazu in der Einleitung. Diese fasst gleichzeitig den Schluss des Praxisteils über Argumentationsstrategien in der These zusammen, »dass überzeugte Rechtsextreme durch Argumente nicht zu erreichen sind«. Der zitierte Autor – Cristopher Vogel vom Mobilien Beratungsteam Hessen – formuliert die Position zwar etwas differenzierter; so bejaht er grundsätzlich die Möglichkeit des Argumentierens, wobei er weniger auf den pädagogischen Dialog als auf die alltägliche Praxis setzt. Doch in den Praxisbeiträgen kommt unübersehbar die Skepsis gegenüber diskursiven Bildungsbemühungen zum Ausdruck. Auch der Beitrag von Floris Biskamp will gleich »Möglichkeiten und Grenzen« politischer Bildung gegen rechts ausloten, und Eva Georg umreißt die inneren Schwierigkeiten rassismuskritischer Bildung: Sie könne nicht damit antreten, »dass es ein ›richtiges Verhalten‹, z.B. im Umgang mit ›Kultur‹, zu erlernen gäbe«.

Verständlich ist die skeptische Haltung im Blick auf den politischen Erwartungsdruck, der die Adressaten der Bildungsarbeit in Demokraten »umzupolen« hofft, indem man z.B. den »Knopf« betätigt, »der unerträgliche Argumente abstellt«. Auch ist es sinnvoll, die verschiedenen Zielgruppen, an die sich Bildungsanstrengungen richten, nach den Erfolgchancen differenziert in den Blick zu nehmen sowie, worauf Georg Nachdruck legt, den eigenen pädagogischen Standort zu reflektieren. »Konkrete Argumentationsstrategien«, auf die Biskamp verweist, findet man in den praxisorientierten Beiträgen des Sammelbandes allerdings nicht. Diese eigenartige Leerstelle hängt auch damit zusammen, dass moderne didaktische Trends – etwa konstruktivistische Ansätze oder sozialpsychologische Vorurteilsforschung, die die Orientierungsleistung von Stereotypen und individuellen Deutungsmustern herausstellen – in dem hier zur Diskussion stehenden politischen Kontext nicht hilfreich sind. Denn sie bestärken eher die Zweifel an der Möglichkeit rationaler Auseinandersetzung. Hinzu kommt, dass eine konkrete Strategie sich auf den betreffenden Standpunkt einlassen muss, was ein Ernstnehmen des politischen Inhalts bedeutet. Das steht ebenfalls quer zu vielen Ansätzen, die in der aggressiven Vaterlandsliebe primär eine Regression oder eine charakterliche Fehlentwicklung sehen, der therapeutisch zu begegnen ist.

Diese Problemlage macht in überzeugender Weise die Handreichung deutlich, die die Hochschullehrer Gloël und

Gützlaff – verstärkt um den Kollegen Weber aus der Sozialarbeitswissenschaft – jüngst in dritter Auflage veröffentlicht haben. Sie bietet eine ausgezeichnete Zusammenfassung für den pädagogischen Diskurs. Denn sie geht erstens (Kapitel 1) auf das zu Grunde liegende politische bzw. politikwissenschaftliche Problem ein, d.h. auf den »Rechtsruck« und seine Gründe. Letztere werden oft mit Begriffen wie »Populismus« oder »Politik des Ressentiments« in ihrer politischen Qualität zum Verschwinden gebracht, so dass es im Endeffekt bei einer Mischung aus Ausgrenzung und Vereinnahmung bleibt und der Bildungsarbeit eine Art Deprogrammierungsaufgabe zugewiesen wird. Deren Schwierigkeiten werden zweitens in einem Überblick des Schlusskapitels »Wege und Holzwege politischer Bildung gegen Rechts« (Autor: Malte Thran) nochmals ausführlich zum Thema gemacht; wichtige Punkte sind hier das Verhältnis von Diskriminierung und Sprache sowie Ansätze, die in der außerschulischen Bildung eine Rolle spielen (Besuche von Gedenkstätten, Konfrontation mit Zeitzeugen, Erzeugen von Betroffenheit). Und drittens stellt das Buch in seinem Hauptteil, in den Kapiteln 2 bis 4, ein konkretes Argumentationskonzept vor, das die Bereiche Nationalismus, Rassismus und Ausländerfeindlichkeit umfasst. Dabei sind die Kapitel so konzipiert, dass sie jeweils für sich stehen und in entsprechende Bildungsangebote eingebaut werden können.

»Wer ›gegen Rechts argumentieren‹ will, hat sich etwas vorgenommen, was über die Identifizierung rechter Standpunkte und das Reden über sie hinausgeht: Es geht diesem Buch darum, nicht einfach über, sondern gegen Rechts zu reden, d.h. zu argumentieren«, schreiben die Autoren in ihrer Einleitung. Und sie halten fest: »Dass rechtes Denken dumm und schädlich ist, bedeutet nicht, dass es nicht seine eigene Logik hat: Oft ist es hilfreich, diese innere Logik rechten Denkens nachzuvollziehen – nicht um dafür Verständnis zu entwickeln, auch nicht um sich darüber zu erheben, sondern um sich über die Logik des Fehlers zu Argumenten gegen ihn vorzuarbeiten«. Hier wird also die Bildungsaufgabe mit Nachdruck versehen, was durchaus im Einklang mit dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung steht; was aber auch, wie die Autoren zeigen, seine Konsequenzen hat. Man muss nämlich, wenn man rechter (Un-)Logik diskursiv begegnen will, eine grundsätzliche Kritikposition gegenüber den Werten Volk, Nation und Nationalstaatlichkeit einnehmen, die ja im politischen Mainstream ebenfalls Geltung und hohes Ansehen besitzen. Das zeigt sich schon daran, dass die Auffassungen vom rechten Rand, laut vielen Untersuchungen der letzten Zeit, in der Mitte der Gesellschaft beheimatet sind; oder darin, dass die etablierten Parteien kein großes Problem damit haben, Bürger, die rechts wählen oder dies wollen, zu umwerben. Man will sie mit ihren »Ängsten und Sorgen« ernst nehmen und wieder zurückholen. Das gilt dann übrigens nicht als Populismus – die Negativvokabel ist immer für die anderen reserviert!

»So gut wie alle veröffentlichten Argumentationshilfen gegen Rechts«, schreiben Gloël und Co., »weisen den Mangel auf, dass Nationalismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

lediglich in ihrer rechtsextremen Zuspitzung und Radikalisierung thematisiert werden, während ihre in weiten Kreisen akzeptierte ›weichere‹ Fassung weitgehend unberücksichtigt bleibt. Diesen Mangel will die hier vorliegende Arbeit dadurch beheben, dass Parallelen zwischen dem rechtsradikalen Nationalismus und Rassismus einerseits und deren Entsprechungen im bundesdeutschen Alltagsbewusstsein andererseits gezogen, d. h. Gemeinsamkeiten wie Unterschiede kenntlich gemacht werden.« Der vorgelegte Argumentationsleitfaden geht also auf seine Weise auch von einem »vertieften Verständnis« der Gesellschaft aus, wie es von Milbradt und Kollegen angesprochen wurde. Ein solcher grundlegender Kritikansatz sollte gerade einer Erwachsenenbildung ein Anliegen sein, die ihre Aufgabe nicht in der bloßen Anpassung an Qualifizierungsnotwendigkeiten und individuellen Durchsetzungsbedarf sieht, sondern eine Orientierung in gesellschaftlichen Fragen ermöglichen will.

Johannes Schillo

## Europäische Union



Georg Vobruba  
**Krisendiskurs. Die nächste  
Zukunft Europas**

Weinheim, Basel (Beltz Juventa) 2017, 128 S., 14, 95 Euro

Der Zustand der Europäischen Union gibt zu Sorgen Anlass. Die Perspektiven der europäischen Integration erscheinen unsicher. Das Krisenbewusstsein ist weit verbreitet. Da greift man gerne für eine fundierte Urteilsbildung zur Fachexpertise von Georg Vobruba, der die gegenwärtige Situation in der vorliegenden Aufsatzsammlung ausleuchtet, sortiert, analysiert, so manche Denkkonvention dekonstruiert, so mancher Polemik das Wasser abgräbt. Ein unaufgeregtes und hilfreiches Buch.

Wie geht der Leipziger Soziologe das Thema »Europas Zukunft« an? Für Vobruba ist die europäische Integration kein teleologischer Prozess, der historischen Gesetzmäßigkeiten folge (S. 74). Maßgeblich ist sein Verständnis sozialer Dynamiken und Krisen. In seiner Sicht haben die Krisen der europäischen Integration zwei Seiten: Er sieht auf der einen Seite die Probleme und darin gewissermaßen eingelagert auf der anderen Seite die Entwicklungspotenziale. Vobruba folgt dem konflikttheoretischen Ansatz der Soziologie, wie er von Georg Simmel und Ralf Dahrendorf vertreten wurde. In dieser Perspektive sind Krisen »offene soziale Konstellationen«, stoßen sozialen Wandel an, führen zu neuen sozialen Arrangements und neuen Institutionen. Und auch darin liegen dann wieder Chancen und Risiken (S. 32). Voraussetzung aber ist, dass Konflikte sich in einem Rahmen abspielen, den sie selbst nicht angreifen (S. 66). Werden Konflikte im Rahmen von Institutionen ausgetragen, geht es um Gesellschaftsbildung, he-

beln sie Institutionen aus, entsteht Desintegration (S. 72). Fortschritte in der europäischen Integration ließen sich, so der Autor, nur durch das Aufsichnehmen der »Mühen der Ebene« erreichen: Integrationsschritte produzierten Probleme, die durch neue Integrationsschritte bearbeitet werden. Das sei alles andere als »Pfuscher«, wie polemische Vorwürfe urteilen, sondern vielmehr »Ausdruck überlegener, langfristiger, politischer Rationalität« im Sinne politischer Selbstbindung« (S. 87). Darin sieht Vobruba eine Integrationsstrategie.

Folgende Krisen- und Problemfelder nimmt Vobruba in den Blick: Die Frage nach Chancen und Notwendigkeit einer europäischen Sozialpolitik als zentrale Frage der europäischen Integration, das Thema der Krise zentraler Institutionen der EU, der gemeinsamen Währung und der Personenfreizügigkeit (Schengenkrise). Diese beiden Krisen, so seine Prognose, werden die nächste Phase der europäischen Integration (S. 95) bestimmen.

Im Blick auf die Frage einer europäischen Sozialpolitik konstatiert Vobruba einen Gap zwischen dem integrationspolitisch motivierten Interesse der Sozialwissenschaft an der Entwicklung einer europäischen Sozialpolitik und der dürftigen Praxis. Eine gemeinsame Sozialpolitik scheint vielen ein wichtiger Integrationsindikator. Aber ist dem wirklich so? Der Autor reflektiert den historischen Entstehungskontext staatlicher Sozialpolitik in Deutschland und untersucht die Analogietauglichkeit dieser Konstellationen. Er fragt: Lassen sich die Kontexte vergleichen? Der Autor zeigt auf, dass die Aussichten für eine genuin Europäische Sozialpolitik eher schlecht seien, weil elaborierte nationalstaatliche Sicherungssysteme existieren, die ihre Aufgaben hinreichend erfüllen, gegebenenfalls mit europäischer Unterstützung (S. 27). Forderungen nach einer europäischen Sozialpolitik gingen, so sein Fazit, an der Integrationsmechanik vorbei. Sie seien nicht kontextangemessen und entstammten anderen historischen Verläufen.

In mehreren Beiträgen diskutiert Vobruba die Eurokrise und untersucht deren desintegratives Potenzial. Er konstatiert eine ambivalente Lage (S. 69). Die »positive« Bedeutung der Eurokrise liege darin, dass mit der gemeinsamen Währung der europäische Integrationsprozess die Lebensverhältnisse großer Mehrheiten erreicht und ein Bewusstsein für europaweite Abhängigkeiten geschaffen habe (S. 86). Darüber hinaus habe sie die politischen Institutionen in Europa kaum geschwächt (S. 71). Der Einfluss nationalstaatlicher Institutionen habe sich vielmehr vergrößert. Wo diese an ihre Grenzen stießen, kam es zu Kompetenzübertragungen auf die EU-Ebene und zur Schaffung neuer Regelsysteme (Europäische Zentralbank, Europäischer Gerichtshof, ESM, Stabilitätspakt, Bankenunion), ein »integrationspolitischer Fortschritt« (S. 88), bewertet der Autor. Allerdings rückten zwei Problemkomplexe in den Fokus: »das wachsende Demokratiedefizit und immense soziale Probleme in den Defizitländern« (S. 90).

Für die Perspektiven der Europäischen Integration sind, was Vobruba im letzten Teil bearbeitet, die Fragen der

Grenzen und der Nachbarschaft, sind Grenzpolitik, Umgang mit Migration von entscheidender und existenzieller Bedeutung. Die Schengenkrise, wie auch die Eurokrise, so der Autor, thematisieren das Verhältnis von Zentrum und Peripherie. Freizügigkeit im Inneren der EU bedarf einer wirksamen Kontrolle der Außengrenzen durch die Länder der Peripherie. Sie sollten das »Zentrum« abpuffern. Die Politik der »kalkulierten Inklusion« und deren Logik der »eigennützigen Hilfe« begründe das Tauschverhältnis: »Ich helfe Dir, weil sonst Deine Probleme auch meine werden« (S. 101). Die Süderweiterung der EU (1981/1986) wie die Osterweiterung (2004/2007) sind Ergebnis dieser Strategie der Ausbalancierung von Interessen. Nach Abschluss der Erweiterungspolitik wurde das Konzept der Europäischen Nachbarschaftspolitik mit dem Instrument der »special relationship« entwickelt, das den adressierten Ländern Perspektiven einer Zusammenarbeit unterhalb einer Mitgliedschaft eröffnet. Das Tauschverhältnis ziele, so der Autor, auf Sicherung politischer Stabilität, auf Modernisierung und auf Teilhabe an ökonomischer Prosperität für die Peripherie, die das Zentrum gegen grenzüberschreitende Problemen aller Art« (S. 122) abschirmt. Das Schengensystem des europäischen Grenzregimes entspricht dieser Logik. Durch massenhafte Fluchtbewegungen aus dem Nahen und Mittleren Osten und Afrika wurde es in eine tiefe Krise gestürzt. Die Balance zwischen Personenfreizügigkeit im Inneren und strikter Kontrolle der EU-Außengrenzen kippte. Durch Vertragsbruch und Grenzschließungen entzogen sich einzelne Mitgliedsstaaten der Europäisierung. Spannungen zwischen Mitgliedsstaaten eskalierten, nationale Egoismen, unterschiedliche humanitäre Vorstellungen und nicht belastbare Arrangements mit Nachbarländern brachen auf. Ist das nun das Ende der EU? In der Konsequenz könnten sich als Modus der Krisenbearbeitung unterschiedliche Integrationsniveaus in der EU bzw. eine »abgestufte Integration« (S. 125) entwickeln. Das betreffe vor allem die südlichen EU-Mitglieder. Daneben imponierten Brüche: Großbritannien verlässt die EU, was, so Vobruba, auch in positivem Sinne neue Spielräume eröffne. Brüche sieht er auch im Blick auf einige osteuropäische Staaten, deren Weg allerdings noch nicht endgültig klar sei. Also abwarten. Es scheint weiterzugehen. Europa bleibt ein spannendes Projekt, dessen Dynamik die Veröffentlichung sachbezogen, fundiert und kompetent erschließt.

Petra Herre

## Regionalität

Christian Bernhard

### **Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grensräumen**

Bielefeld (W. Bertelsmann) 2017, 228 Seiten, 34 Euro

Was bedeutet Region in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Christian Bernhard greift in seiner Dissertation diese Frage auf, die in der Fachdisziplin seit einiger Zeit intensiv diskutiert wird. Die vorliegende Arbeit untersucht empirisch



den Zusammenhang von Erwachsenen- und Weiterbildung, Region sowie die »Regionalität« von Erwachsenenbildung (S. 20).

Das Bedeutungs- und Verwendungsspektrum von »Region« hat sich geweitet vom territorial-geografischen Ordnungsbegriff zu einem vielschichtigen Konzept, das auch soziologische Dimensionen berücksichtigt, so Bernhard.

Er stellt verschiedene raumtheoretische Konzepte vor und reflektiert sie mit dem Anspruch der Entwicklung eines Regionsbegriffes, der anschlussfähig an die Erwachsenenbildungswissenschaft ist.

Einleitend (Kapitel 1) beginnt Bernhard mit der Arbeit am Begriff und skizziert den bisherigen erwachsenenpädagogischen Diskurs zum Thema Region. Er steckt das Bedeutungsspektrum ab: Region ist, so Bernhard, eine Größe der politischen Steuerung. Aus der Sicht des Subjektes verweist der Begriff Region auf regionale Bindungen und Aneignung als Gegenperspektive zur »politischen Steuerungsperspektive im Sinne eines Bildungsbegriffes« (S. 17).

Region als Thema der Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung und der Professionellen ist angesiedelt zwischen den Ebenen von Politik (z. B. Bundes-, Landes-, Kreis-, Kommunalebene) und den Lernenden. Der Begriff Region rückt Zuständigkeiten und Auftrag, Zielgruppen und AdressatInnen in den Blick. Er thematisiert wie Organisationen in ihren Regionen verortet sind und wie sie sich selbst verorten. Besonders interessieren Bernhard Grensräume zwischen verschiedenen Staaten. Für ihn sind »Grensräume Kristallisationssphären von Regionalität« und als Forschungsfeld von besonderem Interesse. Hier bündelten sich politische Ansprüche und die der Subjekte an die Bearbeitung des Themas »Raum« (S. 21).

Im zweiten Kapitel skizziert Bernhard die Verwendung des Begriffes »Region« in der Erwachsenenbildung. Er zeichnet die historische Entwicklung (S. 35) von der Bezeichnung eines »erdoberflächlichen« Ausschnitt, und einer administrativen Größe zu einem eher funktionalen Regionsbegriff nach. Erstes Augenmerk galt der Frage der regionalen Disparitäten (S. 27) im Kontext der Bildungsreformdebatten der 1970er-Jahre. Thema und Ziel waren die flächendeckende Grundversorgung, eine Ausschöpfung von Begabungsreserven, die Herstellung von Chancengleichheit, die in Zusammenhang mit den Angeboten an Weiterbildung und der Anbieterdichte gebracht wurde. Standen ursprünglich die Unterschiede zwischen Stadt und Land im Zentrum, rückten später auch die innerhalb von Städten oder zwischen den Bundesländern in den Fokus (»Lernatlas« 2011, »Deutsche Weiterbildungsatlas« 2015). Es ging dabei in erster Linie um Planungs- und Steuerungsfragen. Mit dem Bundesprogramm »Lernende

Regionen- Förderung von Netzwerken« werden Regionen erstmals als Netzwerke definiert. Bislang standen Planungs- und administrative Regionen im Fokus, jetzt sind es unter Einfluss der Raumwissenschaften Netzwerke, die bestimmt sind durch Interaktionsdichte und konkrete, »grenzüberschreitende« Problemlagen, die mittels Kooperation bearbeitet werden (S. 31). Mit der Fokussierung auf Netzwerke geht der Rückzug der öffentlichen Hand aus der Steuerung und der Finanzierung von Weiterbildung einher. Die Steuerung wird verlagert auf die Organisationen bzw. deren Managementebene. Damit verbunden ist der Einzug von Marktmechanismen (S. 36), wie der Autor aufzeigt. Auch das fördert die Verschiebung vom administrativ-territorialen zum funktionalen Regionsbegriff. Kapitel 3 stellt das konzeptionelle Herzstück der Arbeit dar. Bernhard diskutiert raumwissenschaftliche Ansätze der Geografie, vor allem das raumsoziologische Konzept von Löw und das subjektbezogene und handlungstheoretische Konzept von Werlen. Löws Ansatz überwindet den physischen Raum und vertritt das Konzept eines abstrakten, konstruktivistischen Raums mit einer sozialen Lagebestimmung (S. 49). Werlen fokussiert dagegen das Subjekt und dessen Handlungen bzw. soziale Praktiken (S. 41) und betont nach Bernhard: »Subjekte machen Geografie, indem sie in Handlungen subjektive und gesellschaftliche Raumbezüge produzieren oder reproduzieren« (S. 42). Beide Ansätze finden Eingang in die erziehungswissenschaftliche Raumdebatte (wie im Konzept der Sozialraumorientierung) und sind für die Erwachsenenbildung anschlussfähig, wie Bernhard zeigt.

Die weitere Untersuchung konzentriert sich auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die leitende Frage der Untersuchung präzisiert Bernhard so: Wie und auf welche Räume beziehen sich Erwachsenenbildungsorganisationen und wie produzieren sie diese dabei (vgl. S. 52)? Er will im Einzelnen klären: Was bedeutet Region für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung? Wo sind Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung aktiv? Wie konstruieren sie Region? Welche Konsequenzen hat Region für diese Organisationen? (S. 54) Organisationen sind dabei Vermittlungsinstanzen zwischen der Festlegung einer Region durch die Politik (Zuständigkeit) und der lebensweltlich bestimmten Regionsdefinition lernender Subjekte (S. 56).

Diese Fragen werden von Bernhard für zwei Drei-Länder-Grenzregionen bearbeitet, die Euroregionen »Großregion SaarLorLux« und »Neiße-Nysa-Nisa«. In beiden Regionen wurden Organisationen der öffentlichen Weiterbildung ausgewählt, einige davon eingebunden in drittmittelgeförderte Netzwerke. Die Datenerhebung erfolgte durch zehn Experteninterviews mit Leitenden der Einrichtungen, die teils mit Programmplanung befasst waren (Kap. 4).

In Kapitel 5 gibt Bernhard einen interessanten und lesenswerten Einblick in die beforschten Regionen. Neu ist in dieser Untersuchung, dass erstmals Professionelle zu ihrer Sicht auf Region und Regionalisierung befragt wurden (S. 205).

In der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse (Kap. 6) zeigt Bernhard, wie in den befragten Einrichtungen »Regionen konstruiert« werden (Kap. 7). Das geschieht in vier Bereichen des

Handelns: (1) über organisationale Infrastrukturen (Außenstellen innerhalb und außerhalb des Einzugsbereiches); (2) durch Inhalte u.a. durch Vermittlung von Bildern der Region als Angebot zur Aneignung von Räumen (z. B. in der Rede vom »Herzen Europas« oder von der Keimzelle Europas«, S. 175); (3) durch die Gestaltung ihres Einzugsbereiches durch Werbemittel und Kommunikation (»Kunden-Regionalität«, S. 183); (4) durch Kooperation als Mittel zur Überwindung von Raum (S. 60).

Bernhard fragt dann nach dem Verhältnis von dem Handlungsfeld der Bildungsorganisation und deren territorialer Zuständigkeit. Er beschreibt auf der Basis seiner Daten vier Typen sozialer Praktiken in Bezug auf Regionalisierung (S. 165 ff.): Bei Typ 1 geht es um die Abdeckung eines territorialisierten Marktes, wie ihn der Auftraggeber festlegt (SGB-finanzierte Maßnahmen). Bei Typ 2 wird der Aktionsraum durch Verträge »geweitet«, wobei Marktüberlegungen dominieren, soweit es die gesetzlichen Grundlagen der Organisation erlauben, so z. B. bei französischen Bildungsträgern der Großregion SaarLorLux. Der dritte Typus zielt auf die Sicherung der Ressourcen zur Versorgung des eigenen Zuständigkeitsbereiches, wobei dieser überschritten wird, wenn grenzüberschreitende Bedarfe bei Kunden identifiziert werden. Man passt sich der Nachfrage an. Der vierte Typus bearbeitet Raumdeutungen und ist fokussiert auf politische Visionen vom geeinten Europa. Es geht um grenzüberschreitende Vermittlungsarbeit. Grenzüberschreitung ist dabei auch eine wichtige organisationale Kompetenz.

Auf der Basis dieser Überlegungen entwirft Bernhard aus der Organisationsperspektive einen »didaktischen Regionsbegriff« (Kap. 8), der »Region als soziale Praktik im Gestaltungsmodus beschreibt« (S. 185). Ohne die Ergebnisse des dichten Auswertungskapitels im Einzelnen nachzuzeichnen, wo Bernhard die Ergebnisse mit dem aktuellen Stand des Theoriediskurses abgleicht und Forschungsdesiderate benennt, soll das Verdienst der Arbeit zusammenfassend skizziert werden. Es besteht darin, das Verständnis von Region in der Erwachsenenbildung geweitet zu haben. Die Untersuchung konnte zeigen, wie Organisationen Regionen konstituieren. Bestimmende Kriterien für Regionalität sind der Auftrag der Organisation, ihre Infrastruktur, die Einzugsgebiete und die Inhalte und Bildungsbegriffe. In diesem Sinne ist Region nicht statisch zu verstehen, sondern ein »handlungsabhängiges Konstrukt« (S. 205).

Wo kann das Konzept der Regionalität produktiv werden: in partizipativen Prozessen von Stadt- und Regionalentwicklung, in der Bedarfsanalyse von Organisationen, in der Konkretisierung und exemplarischen Bearbeitung von Inhalten an einem Lernort.

Die Veröffentlichung rückt die Organisationen der Erwachsenenbildung als entscheidende Größe und Handlungsträger in den Fokus. Der Gewinn der Lektüre für Praktiker/-innen liegt in einer Schärfung der Wahrnehmung für den Raum und das eigene raumbezogene Handeln.

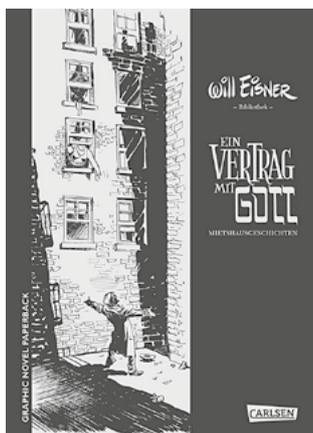
Petra Herre

## Graphic Novel

Will Eisner

### Ein Vertrag mit Gott. Mietshausgeschichten

Hamburg (Carlsen) 2017 (Wiederauflage), 528 S.,  
19,99 Euro



Mit der Herausgabe dieses dicken Paperbacks feiert der Carlsen-Verlag den hundertsten Geburtstag des Erfinders der Graphic Novel. 1978 veröffentlichte Will Eisner (1917 –2005) seine erste Graphic Novel und begründete damit ein neues literarisches Genre. Diese Geschichte und drei weitere Storys rund um die fiktive »Dropsie Avenue« im New Yorker Stadtteil Bronx

geben den Lebensalltag mehrerer Generationen, die dort leben, wieder.

Will Eisner pflegte einen grafisch markanten, teils grotesken Strich, der es ihm erlaubt, seine Aussagen pointiert und anschaulich zu transportieren. Möglicherweise hat er sich diesen Stil in den Kriegsjahren angeeignet, als er quasi als Erwachsenenbildner tätig war und Soldaten per Zeichnung den Umgang mit Waffen beibringen sollte.

Im Zentrum von »Ein Vertrag mit Gott« steht das Motiv von Wandel und Beständigkeit: Obwohl sich durch Krisen, Armut, Krieg und Zeiten des Aufschwungs das Gesicht des Stadtteils im Laufe der Zeit deutlich verändert, begegnet man bei der Lektüre immer wieder bekannten Gesichtern. Figuren, die zuvor als Kinder in einer kurzen Episode aufgetreten

sind, stehen später im Zentrum einer anderen Geschichte, während andere Hauptfiguren höchstens noch durch Geschichten und Erinnerungen weiter leben. Der ständige Generationenwandel, das Fortleben einer nachbarschaftlichen Identität, eines Gemeinschaftsgefühls über die Zeit hinweg, ist das eigentliche Hauptmotiv dieses Meilensteins der Literaturgeschichte.

New York-Fans werden besonders das jüdische Milieu mögen, den zeithistorischen Kolorit, die vielen Bezüge auf die US-amerikanische (Sozial-)Geschichte – angefangen vom Börsencrash mit der Wirtschaftskrise über die Rassendiskriminierung bis zur Rolle der Mafia. Aber das eigentliche Blut in den Adern dieser Stadt sind die Menschen mit ihren vielfältigen Lebensweisen, Religionen und Traditionen, die es schaffen, trotz aller Unterschiedlichkeit und trotz vieler Schwierigkeiten über Generationen hinweg eine Gemeinschaft zu bilden.

*Michael Sommer*



**Geschenk gesucht?**

**Nutzen Sie unseren Geschenkgutschein!**

**Download unter:** <http://www.v-r.de/de/erwachsenenbildung/m-118/500065/>

## Autoren/-innen dieses Heftes

**Matthias Berg**, Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, Landsknechtstraße 4, 79102 Freiburg; **Dr. Christian Bernhard**, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn; **Prof. Dr. Julia Franz**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Markusplatz 3, 96047 Bamberg; **Dr. Johanna Gebrande**, Landesstelle Katholische Erwachsenenbildung Bayern, Mandlstr. 23, 80802 München; **Dr. Ulrike Gerdiken**, Buchgasse 5, 60311 Frankfurt am Main; **Sabine Gerhardus**, Dachauer Forum e.V., Katholische Erwachsenenbildung, Ludwig-Ganghoferstr. 4, 85221 Dachau; **Petra Herre**, Von-Loe-Str. 46, 53639 Königswinter; **Dr. Kerstin Hohenstein**, Universität der Bundeswehr München, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg; **Dr. Hubert Klingenberg**, Ludwig-Richter-Str. 21, 80687 München; **Dr. Nina Krämer-Kupka**, Stadt Trier, Domfreihof 1b, 54290 Trier; **Brigitte Krecan-Kirchbichler**, **Karin Wimmer-Billeter**, Münchner Bildungswerk e.V., Dachauer Str. 5/II, 80335 München; **Thomas Kupser**, Medienzentrum München des JFF-Institut für Medienpädagogik Rupprechtstr. 29, 80636 München; **Astrid Lambert**, Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e. V., Rheinweg 34, 53113 Bonn; **Silvia Nett-Kleyboldt**, Katholisches Kreisbildungswerk Traunstein e.V., Vonfichtstraße 1, 83278 Traunstein; **Tanja Pickartz**, Hochheider Straße 42, 47228 Duisburg; **Johannes Schillo**, In der Maar 26, 53175 Bonn; **Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker**, Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, Prüfeninger Straße 58, 93049 Regensburg; **Dr. Veronika Thalhammer**, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 11, 72070 Tübingen