

Die ältere Generation als Mentorengeneration – Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement

Julia Franz

Der Beitrag setzt sich mit der Differenz von intergenerationellem Lernen und intergenerationellem Engagement auseinander. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels werden Lernen und Engagement im intergenerationellen Kontext reflektiert und anschließend differenziert. Während es bei Projekten intergenerationellen Lernens um die Ermöglichung eines allgemeinen Dialogs der Generationen geht, steht bei intergenerationellem Engagement häufig die Debatte um ungenutzte Potentiale der Älteren im Vordergrund.

1. Einleitung

Der prognostizierte demografische Wandel hat eine öffentliche Debatte um sinkende Geburtenzahlen und steigende Lebenserwartungen nach der Erwerbstätigkeit in Gang gesetzt. Die deutsche Gesellschaft, so wie die meisten Länder Europas, altert und schrumpft gleichzeitig (vgl. EG 2005: 67-72). Diskutiert werden diese Veränderungen eher aufgeregt. Die Rede ist von der „Überalterung“ oder „Unterjüngung“ (vgl. Lehr 2003) der Gesellschaft. Schirmmacher und Gronemeyer sprechen beide gleichermaßen von einem drohenden „Krieg der Generationen“ (Schirmmacher 2004, Gronemeyer 1994). In diesem Kontext bekommt der Bereich der Altenbildung zunehmend mehr Aufmerksamkeit. Die Bildung im dritten und vierten Lebensalter (vgl. KBE 2003) ist allerdings kein neuer Bereich der Erwachsenenbildung. Seniorenstudiengänge gibt es beispielsweise schon recht lange (vgl. Keil/Brunner 1998), neu ist allerdings die Beschäftigung mit Lernformen, die für Ältere als besonders geeignet angesehen werden. Als ideale Lernform für Ältere werden häufig didaktische Arrangements, die das so genannte selbstgesteuerte Lernen fördern, genannt, da sie an der Autonomie der Teilnehmer anknüpfen (vgl. Bubolz-Lutz 2000). Im Zuge des demographischen Wandels wird Altenbildung mit der Bildung und Förderung der Jüngeren verknüpft. Jung und Alt sollen in Dialog- und Lernprozessen voneinander profitieren.^[1]

Inzwischen haben sich zahlreiche Projekte zum intergenerationellen Dialog entwickelt, in denen der Austausch und das Lernen zwischen den Älteren und den Jüngeren gefördert werden soll. In diesem Beitrag sollen nun die beiden vorherrschenden intergenerationellen Arrangements differenziert werden, die je unterschiedliche didaktische und konzeptionelle Implikationen beinhalten. Dazu wird

in einem ersten Teil *intergenerationelles Lernen* diskutiert, das ursprünglich im Bereich der familiären Bildung zu verorten war. Im zweiten Teil wird der Bereich des *intergenerationellen Engagements* vorgestellt und reflektiert, um in einem abschließenden Teil beide Arrangements gegenüber zu stellen und zu differenzieren. Lernen und Engagement voneinander zu trennen ist dabei nicht so trivial, wie es auf den ersten Blick scheint. Besonders sensible und wertorientierte Diskussionen über die Zukunft der Gesellschaft – zu denen zweifelsohne die Frage nach dem Miteinander der Generationen gehört – initiieren Projekte, bei denen die Grenze zwischen Engagement und Lernen verschwimmen kann. Einzelne Projekte vermitteln den Eindruck, dass es nicht nur von besonderer Bedeutung ist, etwas zu lernen, sondern auch sich für eine (generationen)gerechte Gesellschaft zu engagieren. Ein weiteres Indiz für die Tendenz der Vermischung von Engagement und Lernen kann in der aktuellen Diskussion um das Spannungsfeld von Bürgerengagement und Erwachsenenbildung gesehen werden (vgl. Voegen 2006).

2. Intergenerationelles Lernen

2.1 Legitimationen

Durch die demografische Entwicklung wird die Befürchtung laut, dass ein Lernen zwischen den Generationen zunehmend erschwert wird. Ein informelles, implizites Lernen zwischen den Generationen findet sich ursprünglich in Familien oder auch in traditionellen Lernformen wie dem Verhältnis zwischen Meister und Gesellen. Dieses Lernen basierte nicht auf expliziten Lernvorstellungen, sondern geschah stets beiläufig und blieb unthematisiert. Das Lernen baute auf Formen der Nachahmung, aber auch auf der Erfahrung der Älteren auf, die ihr Wissen an jüngere Generationen weitergeben.

Durch den gesellschaftlich bedingten Wandel des strukturellen Aufbaus von Familie wird dieses informelle, intergenerationelle Lernen in den Vordergrund gerückt. Es wird befürchtet, dass Lernen in Familien immer weniger zustande kommt, da Familien sich zunehmend als „multilokale Mehrgenerationenfamilien“ (Bertram 2000) konstruieren. Die Familienmitglieder haben durch die räumliche Trennung immer weniger die Möglichkeit, voneinander, miteinander oder übereinander zu lernen. Diese Befürchtung war Ausgangspunkt zur Initiierung vielfältiger Projekte zum „Dialog der Generation“ (vgl. Projektüberblick Schüler 2005). Das Lernen wurde in der Regel nicht explizit zum Thema solcher generationsübergreifender Projekte, sondern verblieb weiter auf einer informellen Ebene. Inzwischen gibt es aber auch Forschungsvorhaben, die sich mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern intergenerationelles, informelles Lernen (vgl. auch Overwien 2005) in Institution explizit gemacht werden kann und welche Kompetenzen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner dazu benötigen (Franz i.V.).

Die sich verändernden Generationenbeziehungen werden auch im Kontext von lebenslangem Lernen thematisiert. Sylvia Kade diagnostiziert im Rahmen von Arbeitsbeziehungen eine „fehlende

Lernkultur“ zwischen den Generationen. Dies gilt jedoch nicht nur für den Bereich des Arbeitsmarktes. Der Prozess der Kulturüberlieferung, der Weitergabe von Erfahrung und Wissen von einer Generation an die nächste werde immer weniger selbstverständlich. So kämen intergenerationelle Lernprozesse nicht mehr spontan zustande, sondern müssten konstruiert werden (vgl. Klerqc 1997: 87).

„Die Weitergabe einer durch ständig expandierende Wissensbestände sowie durch Wertepluralismus bestimmten Kultur sowie die Integration der jungen Generation in eine zunehmend arbeitsteilige und komplexe Gesellschaft kann nicht mehr allein auf der Grundlage von Erfahrung und Umgang (informellen Lernprozessen) geschehen und gelingen. Vielmehr werden organisierte Prozesse der Vermittlung (Lehren/Unterrichten, und zwar in der Verantwortung beruflicher Erzieherinnen und Lehrer) und Aneignung (formelles Lernen/formale Bildung) zu unverzichtbaren Voraussetzungen für die Weitergabe von Kultur und die gesellschaftliche Integration der Individuen.“
(Lüscher/Liegle 2004: 40f.)

Die Auseinandersetzung mit intergenerationellem Lernen wird also auf zwei verschiedenen Perspektiven legitimiert. Auf einer makrosozialen Ebene geht es um den Fortbestand der Kultur, durch die Weitergabe des kulturellen und gesellschaftlichen Wissens. Aus einer mikrosozialen Perspektive geht es um eine Reaktion auf die Veränderung der Arbeits- und Familienstrukturen.

2.2 Informelles – intergenerationelles – Lernen

An dieser Stelle soll zunächst das Verhältnis von informellem und intergenerationellem Lernen geklärt werden. In einer vom BMBF geförderten Studie untersucht Günter Dohmen das wenig erschlossene Gebiet des informellen Lernens und nähert sich einer Definition an: „Der Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2001: 25). Innerhalb dieses weiten Rahmens werden spezifische Lernformen, wie Erfahrungslernen, implizites Lernen, Alltagslernen, selbstgesteuertes Lernen, kompetenzentwickeltes Lernen und Lernen am Arbeitsplatz differenziert und aufeinander bezogen. Intergenerationelles Lernen als eine weitere Form von informellem Lernen ist ebenso ein Konglomerat aus den genannten Lernformen. Darüber hinaus lässt sich intergenerationelles Lernen auch aus einer makrosozialen Perspektive als Tradierung von Normen und Werten interpretieren. So werden Wissen und Werte von der älteren Generation „erbt“. „Es geht um Lernprozesse, in denen sich die nachfolgende Generation das Erbe – im eigentlichen Sinne des Wortes – „aneignen“, also zu Eigen machen und es dadurch transformieren“ (Lüscher 2005: 200). Generationenlernen bezeichnet hier weder ein ausschließliches mikrosoziales Geschehen noch einen einseitig – von den Älteren zu den Jüngeren – gerichteten Lernprozess (vgl. Lüscher/Liegle 2004: 42). Unter Generationenlernen können vielmehr

„alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam sind“ (ebd.: 39) verstanden werden.

Intergenerationeller Lernprozesse – innerhalb der Familie oder am Arbeitsplatz – stellen eine Form des informellen Lernens dar, da sie nicht bewusst reflektiert werden. Das gleiche gilt für Projekte in denen Gruppen zwar intergenerationell zusammengesetzt sind, aber dies nicht thematisiert wird. Werden generationelle Unterschiede explizit und intentional bearbeitet, kann auch von „formalem“ intergenerationellen Lernen gesprochen werden. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn in einer Fortbildung Erwachsenenbilder auf den Umgang mit altersheterogenen Gruppen vorbereitet werden.

2.3 Brisanz der aktuellen Generationenkonstellation für intergenerationelles Lernen

Die Vermittlung und Aneignung von Kultur findet aufgrund der räumlichen Trennung der Generationen immer weniger selbstverständlich statt und deshalb müssen sie institutionell forciert werden, so die Legitimation der Auseinandersetzung mit intergenerationellem Lernen. Besonders spannungsgeladen erscheint dabei die Konstellation der Generationen, die heute zusammen lernen wollen bzw. sollen. Die jetzige Generation der Rentner und die ihnen nachfolgende Generation haben im Laufe ihres Lebens einen einmaligen individuellen Reichtum schaffen können. Die nachfolgende Generation, die junge Generation heute, die Generation „Praktikum“, macht die Erfahrung, nicht in den Arbeitsmarkt hineinzukommen, lange ohne eigenes Einkommen nicht erwachsen zu werden und die Phase der Familiengründung immer weiter nach hinten zu verschieben (zu müssen) [2]. Jugendliche und junge Erwachsene wechseln von einem nicht-bezahlten Praktikum ins nächste, um Erfahrungen für die „wahre“ Berufswelt zu bekommen, in die sie einmal eintreten wollen. Vorurteile von egoistischen, konsumfreudigen und politisch desinteressierten Jugend gehören zum sich ständig wiederholenden Generationenkonflikt. Dabei wird häufig nicht beachtet, dass dieser Konflikt auch daher rührt, dass sich Jugendliche auf die Erwachsenenwelt einstellen müssen. Diese bringt ihnen neben neuen Technologien und Wissenszuwachs eine hoch belastete Umwelt und hohe Staatsschulden. Die Abhängigkeiten in gesellschaftlichen Institutionen verändern sich dabei: „Wir halten die Jugendlichen auch – unter der Bedingung von hoher soziokultureller Autonomie (etwa: Mediennutzung und Konsum) und gleichzeitigem sozioökonomischen Ausschluss (etwa: Arbeit) – länger in Abhängigkeit von (immer prekärer werdenden) institutionellen Sicherungssystemen“ (Britten 2003: 41). Diese Generation Praktikum verfügte zwar in ihrer Jugend über einen immensen Wohlstand, kann aber nicht mehr auf die eigene Wirkmächtigkeit vertrauen. Die Generation der Nachkriegskinder hatte im gleichen Alter vergleichsweise wenig; konnte aber in die Früchte der eigenen Arbeit vertrauen. Die ältere Generation eröffnet der Jüngeren also nicht mehr Möglichkeiten, wie das seit Jahrhunderten der Fall war, sondern die Generationenfolge wird

gestört, indem die jetzigen Generationen potentiell auf Kosten der nachwachsenden Generationen leben (vgl. auch Gronemeyer 1994: 125). Inwiefern diese Konstellation Auswirkungen auf das intergenerationelle Lernen hat, wird bislang in der Literatur nicht thematisiert.

2.4 Intergenerationelles Lernen in Familie und Betrieb

Welchen Einfluss die grundlegend veränderten Generationenverhältnisse in Familien oder Betrieben haben könnten, soll im Folgenden diskutiert werden. Dazu wird zunächst auf das intergenerationelle Lernen innerhalb der Familie bzw. im Betrieb eingegangen um anschließend Projektbeispiele vorzustellen, die sich an diesen Modellen orientieren. Das Lernen innerhalb der Familie bzw. am Bildungsort Familie wird in der Regel als naturwüchsiges, mitgängiges und implizites Lernen verstanden, an das sich – im Gegensatz zu formalen Bildungsprozessen – keine bewusste Reflexion anschließen muss. Es schließt Formen informellen Lernens mit ein. „Bildung als Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt vollzieht sich somit in der Familie über die Reziprozität der familialen Generationsbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens im Familienalltag und hat in erheblichem Umfang rückwirkenden Einfluss auf die sich bildenden Subjekte“ (Büchner/Wahl 2005: 359f.).

Familiäres Lernen zeichnet sich durch mehrere Aspekte aus. Die emotionale Nähe innerhalb von Familien kann einen positiven Einfluss auf Lernprozesse haben. Bastiani et al differenzieren drei Schlüsselqualitäten des Lernens in der Familie:

- „Familiäres Lernen ist grenzenlos – es kann emotional, intellektuell, praktisch, moralisch, geistig vor sich gehen und alle möglichen Fertigkeiten hervorbringen.
- Ob es direkt oder indirekt relevant ist für das schulische Lernen, so ist es in jedem Fall eine wichtige Grundlage für das, was die Kinder in der Schule tun.
- Lernen ist eine gemeinsame Aktivität. Intelligenz ist unter allen Mitgliedern „verteilt“ (Bastiani et al 2002: 11).

Lernen innerhalb der Familie ist in der Regel charakterisiert durch implizite Lernprozesse, die durch reziproke und emotionale Generationsbeziehungen gekennzeichnet sind und auf gemeinsamen Lern-Aktivitäten, also auf kollektiven Lernformen aufbauen.

Kollektive Lernprozesse sind auch Bestandteil des Lernens am Arbeitsplatz oder Lernen in Betrieben. Vor einiger Zeit waren hier hierarchisch gerichtete Lernprozesse dominant. Die ältere Generation gab ihr Wissen um den Betrieb, um die dort geltenden Regeln und Praxen an die Jüngeren weiter. In einer Gesellschaft, in der Seniorität nicht zwangsläufig mit einem allumfassenden Expertentum einhergeht, kann eine solche Tradierungslinie nicht aufrechterhalten werden. Silvia Kade beschäftigt sich mit dem Problem oder der Krise dieser alternden Institutionen, in denen die Kluft zwischen den Generationen immer größer wird. Die Beziehung zwischen jungen und älteren Arbeitnehmenden zeichne sich durch eine generationelle Segregation aus, die sich vor

allem in der Tendenz äußere, „formales und sich schnell wandelndes Wissen höher zu bewerten als informelles Erfahrungswissen“ (FGG 2005: 25). Eine Krise der „alternden Institutionen“ sei nach Kade nicht aufgrund des alternden Personals, sondern eher aufgrund einer „fehlenden Lernkultur zwischen den Generationen“ entstanden (Kade 1998: 34). Eine Lösung bestünde demnach nicht darin, alte Mitarbeiter durch junge zu ersetzen, sondern in der Chance, voneinander und miteinander zu lernen. Als intergenerationeller Lernprozess kann nach Kade nur ein solcher gelten, „der die Erfahrungsdifferenz in der Zeitdimension zwischen den Altersklassen implizit oder explizit thematisiert“ (ebd.). Die Reflexion des Hintergrundes bzw. des Generationenzusammenhangs einer Person könnte also Lernprozesse unterstützen. Inzwischen haben einige Betriebe und Unternehmen auf die Konsequenzen des demografischen Wandels reagiert oder beschäftigen sich zumindest mit dem Thema. Derzeit erforscht VW zusammen mit der Universität Kassel, wie sich das Unternehmen besser auf ältere Mitarbeiter einstellen kann (vgl. Waschatz 2006). BMW hat in einem Werk in Leipzig versucht, auf den demografischen Wandel zu reagieren, indem Mitarbeiter aller Altersklassen eingestellt wurden, gerade um den informellen Erfahrungsaustausch und um die unterschiedlichen Erfahrungspotentiale zu nutzen.

In beiden Bereichen – besonders im ersten – werden Generationenverhältnisse häufig nicht explizit reflektiert. Auch in den im Folgenden vorgestellten und genauer beleuchteten Projekten wird selten die Konstellation der Generationen beachtet. In jeder Generation bestehen unterschiedliche Generationszusammenhänge oder Einheiten, jedoch bleibt die oben genannte grundlegende Veränderung der Generationenfolge bestehen.

Intergenerationelle Projekte orientieren sich in der Regel an Modellen aus dem Bereich der Familie oder des Meister-Gesellen-Verhältnisses als Beispiel für die betriebliche Bildung. Beide Modelle sind von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und dessen Auswirkungen auf dem Arbeitsmarkt betroffen. Innerhalb der Familie verändern sich die räumlichen Strukturen durch die Flexibilisierung und Mobilisierung des Arbeitsmarktes. Implizites Lernen in der Familie wird aufgrund der sinkenden Kontaktmöglichkeiten unwahrscheinlicher. Diesem prognostizierten Defizit an Austauschmöglichkeiten tragen Projekte Rechnung, die sich bemühen, den Dialog zwischen den Generationen zu ermöglichen und zu fördern. Innerhalb der Projekte werden Ältere häufig als Paten oder Mentoren eingesetzt um die Jüngeren zu unterstützen. Dahinter steht mitunter das Bild der „vitalen Alten“, die nach Beendigung ihres Erwerbslebens einen ehrenamtlichen Beitrag zu Verbesserung der Gesellschaft leisten *sollen*. Häufig kommt diese normative Anforderung den generativen Interessen der älteren Generation auch zugute.

In Deutschland haben sich in den letzten Jahren Projekte im Rahmen von Vorlesepatenschaften entwickelt. Sie dienen besonders zur Stärkung des – nach PISA so stark bewerteten – informellen Lernens, indem sich die Paten Zeit zum Vorlesen ausgewählter Bücher nehmen, welche die Eltern unter Umständen nicht aufbringen können. [3] Die Bundesregierung hat im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements ein Projekt der „Leserlernhelfer“ in Hannover gefördert (vgl. PIB

2005: 76). In den USA sind Projekte zum intergenerationellen Dialog seit einigen Jahrzehnten fest etabliert. Die Nähe zum Modell der Familie wird vor allem bei den so genannten „family friends“, die Kinder mit chronischen Krankheiten im Krankenhaus besuchen, besonders deutlich (Winston 2002: 8). In Deutschland existieren überwiegend Großelterndienste[4] (Szameitat 2005: 9) und die Vermittlung von Leihomas[5], die häufig für Alleinerziehende angeboten werden. Die mobilen und flexiblen erwerbstätigen Mütter und Väter sollen dadurch entlastet werden. Die räumliche Zusammenführung in Mehrgenerationenhäusern und Wohnanlagen soll den Kontakt zwischen Kindern und älteren Erwachsenen auf freundschaftlicher und familiärer Basis ermöglichen. Ein als traditionell deklariertes Drei-Generationen-Haushalt gehe zunehmend verloren. Drei Generationen wohnen zwar häufig nicht allzu weit voneinander entfernt, allerdings eben immer seltener in einem geteilten Haushalt. Neue Familienformen wie Alleinerziehende oder Patchworkfamilien entwickeln sich. Um den Generationen räumlich die Möglichkeit zum Begegnen und zum Austausch zu ermöglichen, wurden in den letzten Jahren vermehrt Wohnanlagen geschaffen, die Kurzzeitpflegeeinrichtungen, Wohnungen für Alleinerziehende und sogar Kindergärten ineinander integrieren. Dieses Wohnmodell ist nicht neu, Mehrgenerationenhäuser wie das Anna Haag Haus existieren bereits seit 1981. [6] Das gleiche Konzept vertreten „Das Dorf in der Stadt“, eine generationsübergreifende Wohnanlage in Heidenheim[7] oder das Bürgerhaus alternativE in Halle[8]. Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass intergenerationelle (Wohn)Projekte in Japan besonders gefördert werden. (vgl. Hansen 2005: 5).

Im Bereich der betrieblichen Bildung ist eine Mentoren-Konstellation vorherrschend. In Wirtschaft und Arbeitsmarkt gibt es einige Projekte, die auf einem Mentorenverhältnis aufbauen. Inspiriert durch die seit über 100 Jahren in Amerika bestehende Patenschaftsorganisation „Big Brothers Big Sisters of America“ wurde „biffy“ (Big friends for youngsters) 2001 als Teil eines Modellprojekts gegründet. [9] Die Älteren übernehmen hier eine Patenschaft für junge Berufseinsteiger und lassen sie als Mentoren von ihren Erfahrungen profitieren. Ähnlich ist das Projekt jobliner[10] angelegt. Im Rahmen eines Projekts des Zentrums für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) haben Senioren und Seniorinnen sogar ein Handbuch „Von der Schule in den Beruf“ für Hauptschüler verfasst (vgl. Schabacker-Bock/Marquard 2005).

Im Folgenden wird der Themenbereich intergenerationelles Engagement diskutiert um anschließend zwischen beiden Arrangements zu unterscheiden.

3. Intergenerationelles Engagement

3.1 Engagement für eine dritte Sache

Im Feld der intergenerationellen Freiwilligenarbeit wird das gegenseitige Lernen nur am Rande thematisiert. Im Vordergrund steht hier das gemeinsame Engagement für eine dritte Sache. Dieses „gemeinsame Dritte“ verbindet Generationen und Milieus und schafft die Voraussetzung für

gegenseitige Akzeptanz und damit auch für intergenerationelles Lernen.

Bei gemeinsamen Aktivitäten, liegt das Expertenwissen häufig außerhalb der Gruppe und muss erst generiert werden (Meese 2005). Das gemeinsame Arbeiten kann Vorurteile und Hemmungen abbauen und den Kontakt zwischen den Generationen in der Art verändern, dass alle beteiligten Generationen voneinander profitieren können. Zur Bildung und zum Abbau von Stereotypen gibt es in der Psychologie zahlreiche Experimente, die davon ausgehen, dass Stereotypen nur dann wirksam abgebaut werden können, wenn Gruppen gemeinsam an einem Ziel arbeiten (vgl. Zimbardo 1999: 435).

Ein Beispiel für intergenerationelles Engagement ist das „Generationen Netzwerk Umwelt“ [\[11\]](#). Es setzt sich zum Ziel, Personen und Einrichtungen, die an generationenübergreifenden Angeboten im Umweltbereich arbeiten, Möglichkeiten zum Informationsaustausch zu bieten. Dazu wurden acht Lernwerkstätten eingerichtet, in denen regelmäßig lokale Projekte initiiert werden und Workshops stattfinden. Das Generationen Netzwerk Umwelt operiert als Förderer verschiedener generationsübergreifender Umweltprojekte wie z.B. das *72-Stunden Projekt* des Naturschutzzentrums Rheinauen, bei dem eine Pfadfindergruppe gemeinsam mit dem ortsansässigen Arbeitskreis Biotoppflege, in dem sich Senioren engagieren, das Außengelände des Naturschutzzentrums neu gestaltete. Ein weiteres Projekt aus dem Bereich Umweltbildung, das 2004 vom Projektbüro „Dialog der Generationen“ mitgetragen wurde, ist „*Das Wasser soll fließen*“. Ausgangspunkt war in diesem Fall die Beobachtung einiger Schülerinnen und Schüler, dass der Wasserpegel des Stechlinsees und der umliegenden Mooregebiete stetig sinkt. Als Grund dafür wurde das neue Wasserkraftwerk identifiziert, welches das Wasser aus dem nahe gelegenen Naturschutzgebiet verbraucht. Daraufhin begann die dritte und achte Klasse des Gymnasiums eine Kampagne, um die dort lebenden Erwachsenen aufzuklären.

Das Lernen mit-, von- oder übereinander wird in diesem Kontext nicht in den Mittelpunkt gestellt, dennoch ergeben sich gerade durch die gemeinsame Arbeit Potentiale, vertiefend voneinander zu lernen. Lüscher und Liegle bestätigen die Wirksamkeit von gemeinsam erarbeiteten Lerngegenständen, wenn sie sagen, „dass Lernprozesse im Rahmen von (vertikalen und horizontalen) Generationsbeziehungen durch Bezugnahme auf einen „dritten Faktor“: eine Sache, ein Thema etc., konstituiert werden“ (Lüscher/Liegle 2004: 43). Projekte und Initiativen, die auf Engagement für eine dritte Sache basieren, werden nicht mit der Phrase „intergenerationell“ betitelt, da hier, so die Vermutung, intergenerationelle Kontakte und auch intergenerationelles Lernen ebenso wie in Familien implizit und beiläufig abläuft. Die gemeinsame Arbeit an einem Thema steht im Mittelpunkt und lässt generationelle Unterschiede in den Hintergrund treten.

Es geht also um verschiedene Engagementformen, die gemeinsam einen Beitrag für die Gesellschaft leisten sollen. Dabei wird tendenziell eher die Generation der Ruheständler aufgefordert, sich zu engagieren. Dahinter steht die Vorstellung einer Gesellschaft, in der Rentner noch über 20 Jahre nach ihrer Pensionierung aktiv leben und sich dann für gemeinnützige Themen engagieren sollen.

Dies deutet auf eine Verschiebung der jeweiligen Lebensphasen hin. Der Abschnitt der Jugend verlängert sich ebenso wie der Abschnitt des Alters. Die mittlere Altersspanne wird kürzer. So gilt man beispielsweise in einigen Unternehmen bis 35 Jahre als jung und ab 45 als alt. Die verlängerte Jugendphase ist durch die Integration oder den Versuch der Integration in den Arbeitsmarkt bestimmt. Die Lebensphase nach dem Ende der Erwerbstätigkeit ist derzeit von einem Wandel bestimmt. Nach der Infragestellung und Revidierung der Defizit-Hypothese und der Vorstellung, dass Lernen bis ins hohe Alter möglich ist wird zunehmend nach den (nutzbaren) Potentialen gefragt. Zu einem großen Teil geht es dabei um Potentiale, von denen die Gesellschaft profitieren kann. In den USA ist die Debatte sowohl um intergenerationelles Lernen als auch um Engagement weiter fortgeschritten. Im Folgenden wird kurz auf die dortige Entwicklung eingegangen.

3.2 Community Services und Bürgerschaftliches Engagement

Das Gebiet „Community Service“ ist in den USA und auch in Großbritannien weit verbreitet und aktiviert Ältere und Jüngere gleichermaßen zur Mitarbeit in Projekten der Kategorie: „*Older Adults and Young Together Provide Service To The Community*“ (Friedmann 1999: 18). Die Verbreitung macht sich auch durch die zahlreiche Ratgeberliteratur bemerkbar. Ein Schwerpunkt ist die Rekrutierung von Älteren für intergenerationelle Projekte an denen sich zahlreiche Freiwilligen- und Senioreninitiativen, wie das „Retired Senior Volunteer Program“, die „American Association for Retired Persons“ oder die Senior Motivators in Learning and Education Services“ beteiligen (vgl. MacBain 1996: 23; Friedmann 1999: 15). Stärker als in Deutschland werden die Älteren hier als unbezahlte Unterstützung für den Schulunterricht eingesetzt. Linda Winston beschreibt eine Beziehung von intergenerationellem Lernen und „Civic Renewal“ (Winston 2002: 5) bzw. „civic education“ (ebd.: 7) und betont deren Notwendigkeit für das „Überleben“ der amerikanischen Nation. „Its [civic education J.F.] chief aim is to educate citizens who will take civic responsibility seriously, not as an academic question, but, rather, as one that impinges on our survival as a nation“ (ebd.).

Das deutsche Pendant zum Community Service ist in der Diskussion um „Bürgerschaftliches Engagement“ erkennbar. Eine Aktivierung der Generationen als Bürger ihrer eigenen Stadt steht im Vordergrund solcher Initiativen. [12] Detlef Knopf kommentiert diese Entwicklung eher kritisch: „Intergenerationelle Hilfsbereitschaft soll offenbar, weil sie außerfamiliär so selten sinnfällig wird, mit sanftem Druck wahrscheinlicher gemacht werden“ (Knopf 2000: 154).

Lokale Vereine oder Verbände versuchen Jung und Alt durch gemeinschaftlich bürgerschaftliches Engagement zusammenzuführen. Freiwillige aller Altersklassen packen gemeinsam an, engagieren sich miteinander. Das Bundesmodellprojekt „Erfahrungswissen für Initiativen“ (efi-programm) bildet Ältere als Multiplikatoren bürgerschaftlichen Engagements aus, um deren Erfahrungen in Initiativen wirksam einfließen lassen zu können. Bürgerschaftliches Engagement wird auch auf Bundesebene diskutiert, auf der die Entwicklung von „Strukturen zur Engagementförderung“ (FGG

2005: 48) Ziel sozialpolitischer Maßnahmen ist.

3.3 Anrufung der Verantwortung der Älteren

Das Engagement der Älteren wird durch die Anrufung der Verantwortung für die Gesellschaft oder für die jüngeren Generationen aktiviert. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels gilt es als zwingend notwendig, den Dialog der Generationen zu fördern. In Projekten intergenerationellen Engagements ist der Dialog häufig ein Nebeneffekt, der en passant geschieht. Häufig geht es auch um finanzielle Einsparungen durch den Einsatz von Freiwilligen. Auf diesen finanziellen Aspekt weist die Bundesarbeitsgemeinschaft für Seniorenorganisationen deutlich hin. „Der Beitrag, den ältere Menschen im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten leisten, ist für das Funktionieren unseres Sozialstaates unverzichtbar und – auch ohne Berücksichtigung der Leistungen, die Ältere für Kinderbetreuung und Pflege einbringen – von erheblicher volkswirtschaftlicher Bedeutung“ (BAGSO 2005: 1).

Die Älteren sind angehalten, ihre Ressourcen für die Gesellschaft einzubringen. Sie sollen Verantwortung übernehmen. „Gesund wie nie zuvor, mit reichlich Kompetenzen und einem guten finanziellen Einkommen ausgestattet, gerät diese Gruppe besonders ins Blickfeld, wenn neue Verantwortungsträger gesucht werden“ (Amrhein/Schüler 2005: 9). Die Älteren werden aufgrund ihrer längeren Lebenserwartungen und den damit verbundenen Ressourcen dazu aufgefordert, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen. Dabei wird die oben erwähnte Generationenkonstellation von der Generation Praktikum und der Wohlstandsgeneration stets nur indirekt thematisiert. Die Rede ist hier von einer älteren Generation, die über hohe zeitliche und finanzielle Ressourcen verfügt. Der Soziologe Reimer Gronemeyer beschreibt die Verantwortung der älteren Generationen wesentlich provokativer. „Da die Alten die Hauptschuldigen sind am katastrophalen Zustand der Natur, betrachtet die junge Öffentlichkeit es als Pflicht der Senioren, sich an Aufräumarbeiten zu beteiligen. Dazu zählen Aufforstungsarbeiten in den versteppten Gebieten und Abbrucharbeiten in Atomkraftwerksruinen“ (Gronemeyer 1994: 136).

Ob die Anrufung der Verantwortung der Älteren nun mit der derzeitigen Generationenkonstellation in Verbindung gebracht werden kann oder nicht, kann anhand des derzeitigen Forschungsstandes nicht beantwortet werden. In jedem Fall geht es aber hier auch um eine Verantwortungsübertragung auf die ältere Generation. Ehrenamtliche Senioren, die Schüler am Nachmittag betreuen, können Personalkosten an Schulen einsparen. In der Instrumentalisierung des Engagements der Älteren liegt somit eine zentrale Gefahr, die in den USA zum Teil schon Wirklichkeit geworden ist. Hilfslehrer werden durch engagierte Menschen ersetzt um Kosten einzusparen. Auf diese Gefahr weist die BAGSO deutlich hin: „Das Bedürfnis Kosten einzusparen darf nicht der ausschlaggebende Grund dafür sein, dass Kommunen und andere Körperschaften die unentgeltliche Tätigkeit Freiwilliger fördern“ (BAGSO 2005: 1). Diese Verantwortungsübertragung führt mitunter zur Bildung von Communities (vgl. Rose 2000) von Gemeinschaften, die sich selbst organisieren und die

Verantwortung für bestimmte Teilbereiche der Gesellschaft übernehmen. Deutlich wird diese Entwicklung, die in den Kontext einer proklamierten „Dezentralisierung des Staates“ einzuordnen wäre, auch an der Entstehung zahlreicher Seniorenorganisationen.

Die Anrufung der Verantwortung der Älteren kann auch mit Michel Foucault als Subjektivierungspraktik interpretiert werden (vgl. Foucault 1987). Die Älteren sollen sich selbst als Subjekte oder besser als verantwortliche Subjekte verstehen. Es erscheint daher als besonders wichtig, diese Praktiken im Blick zu haben, wenn es um Fragen der Verantwortung oder des Engagements geht.

4. Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement

Den vorgestellten Projekten zum intergenerationellen Lernen sind einige Ideen, Konstrukte und Wirkungen gemeinsam. Sie zielen auf den Dialog, auf die Verständigung zwischen den Generationen und auf die allgemeine Möglichkeit, voneinander, miteinander oder übereinander zu lernen. Dabei wird derzeit häufig ein Rollenmuster unterstellt, dass auf vergangenen Generationsverhältnissen, also auf der Prämisse, dass die Jungen von den Alten lernen sollen, aufbaut. Die prekäre Arbeitsmarktlage und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Familienkonstellationen verstärken diese Tendenz. Die jüngere Generation versucht sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren, eine Aufgabe, die zunehmend schwieriger wird. Gleichzeitig wird die Zeit nach der Erwerbstätigkeit als neue „nutzbare“ Ressource angesehen, da die ältere Generation im Durchschnitt länger aktiv und leistungsfähig ist, als frühere Generationen. Das so genannte Defizit-Modell des Alters ist durch die Vorstellung abgelöst worden, dass es möglich ist, lebenslang zu lernen und bis ins hohe Alter geistig aktiv zu bleiben. Dies führt mitunter zu einem Festhalten an tradierten Generations-Rollenmodellen, die Ältere tendenziell als Lehrende und Jüngere als Lernende interpretieren, da die Älteren über wesentlich mehr Zeit verfügen als die anderen Generationen. Diese Ressource Zeit sollen sie als Mentoren oder Paten den jüngeren Generationen zur Verfügung stellen. Es geht bei intergenerationellen Lernprojekten im Wesentlichen um die Ermöglichung zum Lernen der Generationen. Projekte intergenerationellen Lernens versuchen, an Modellen von Familie und Betrieb anzuknüpfen, um allgemeine Gelegenheiten voneinander zu lernen und zu profitieren, zu ermöglichen.

Das Besondere an intergenerationellem Engagement liegt darin begründet, dass Engagement bereits eine dritte Sache beinhaltet, für die sich eingesetzt wird. In der Regel schließt Engagement für etwas Bestimmtes (implizite) Lernprozesse ein, während Lernen nicht zwangsläufig Engagement beinhaltet oder auslöst. Im Bereich des Engagements spielen Fragen, wie die Gesellschaft in Zukunft aussehen soll und welche Funktionen die verschiedenen Generationen, Personen und Bürgerinnen in dieser Gesellschaft einnehmen sollen, eine große Rolle. Momentan wird vor allem

die Verantwortung der älteren Generationen für die Gesellschaft angerufen. Der fünfte Altenbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend beschäftigt sich derzeit mit „Potenzialen des Alters für Wirtschaft und Gesellschaft – der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen“. Hier geht es vor allem um die bislang ungenutzten Ressourcen von nicht mehr erwerbstätigen Menschen „Es wird danach gefragt, welchen Beitrag ältere Menschen bereits heute zum solidarischen Zusammenleben der Generationen erbringen bzw. in Zukunft erbringen könnten. Gleichzeitig werden die Voraussetzungen untersucht, auf deren Basis erst Potenziale entstehen können“ (Kruse 2005: 5). Intergenerationelles Engagement schließt implizite Lernprozesse anhand einer dritten Sache, wie zum Beispiel Umwelt, mit ein und läuft durch die permanenten Hinweise auf die Zeitpotentiale der Älteren Gefahr, instrumentalisiert zu werden, wie dies in den USA zum Teil schon geschieht (vgl. auch Winston 2002: 9). Senioren werden als kostenlose Unterstützung für schulischen Unterricht und städtische Projekte eingesetzt, auch damit reguläre Stellen eingespart werden könnten.

Was beides – Lernen und Engagement – unterscheidet, kann mit Hilfe des Beutelsbacher Konsenses erläutert werden. Der Beutelsbacher Konsens entstand im Kontext einer Diskussion um die Parteilichkeit politischer Bildung in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Führende Vertreter der Debatte unterschiedlicher Richtungen wurden 1977 zu einem Gespräch eingeladen, bei dem auf der Basis des Grundgesetzes ein Minimalkonsens bezüglich der Frage der Parteilichkeit gefunden werden sollte (vgl. Mickel 1999: 173). Dabei wurde sich auf folgende Grundsätze politischer Bildung geeinigt. Das *Überwältigungsgebot* soll gewährleisten, dass Schüler die Möglichkeit haben, sich eine eigene politische Meinung zu bilden. Lehrpersonen sollen lediglich verschiedene Richtungen und Möglichkeiten aufzeigen, ohne sie in eine Richtung zu drängen. Im *Kontroversitätsgebot* geht es darum, Themen, die in Politik und Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht so darzustellen. Schließlich sollen die Schüler die Kompetenz „Analysefähigkeit ihrer eigenen Interessen“ erwerben. Der Beutelsbacher Konsens steht damit für die Idee einer neutralen und demokratischen Bildung, die Meinungsbildung nicht beeinflussen, sondern ermöglichen soll.

Der Unterschied von Lernen und Engagement kann damit sehr anschaulich verdeutlicht werden. In Lern- und Bildungsprozessen soll ein pluraler Horizont aufgezeigt werden, der die Lernenden dazu befähigt, eigene politische Urteile zu fällen. Um dies zu gewährleisten muss eine unparteiliche Variation von Meinungen aufgezeigt werden. Engagement ist in der Regel politisch bereits gerichtet, das heißt, jemand engagiert sich für oder gegen etwas bestimmtes, wie für den Schutz des Regenwaldes, für die Einrichtung eines Stadtteilzentrums oder gegen die Einführung von Studiengebühren. Politische Implikationen müssen dabei nicht zwangsläufig im Vordergrund stehen, sind aber in jedem Fall Bestandteil des Engagements. Der zentrale Unterschied zwischen Lernen und Engagement bestehe also in der Differenz der politischen Parteilichkeit.

Diese Differenz lässt sich auch im Kontext der Intergenerationalität erkennen. Die Diskussion um

intergenerationelles Lernen entstand im Kontext veränderter Bevölkerungs- und Familienverhältnisse, die einen zunehmenden mangelnden Austausch zwischen den Generationen implizieren. Innerhalb der pädagogischen Praxis geht es hier darum, das Lernen der Generationen neutral zu erfassen und durch Projekte zu ermöglichen. Intergenerationelles Engagement wird hingegen aus einer anderen Perspektive diskutiert. Hier geht es weniger um die Fragen des Austausches, sondern um die gesellschaftspolitische Verpflichtung der älteren Generation sich für die jüngere Generation zu engagieren. Dabei spielt sowohl die derzeitige brisante Generationenkonstellation eine Rolle, als auch die Tatsache, dass Ältere zunehmend als unausgeschöpfte Ressource mit großem Potential angesehen werden. Diese Anrufung der älteren Generation muss jedoch nicht mit der persönlichen Motivation der Engagierten übereinstimmen. Auf dieser persönlichen Ebene geht es häufig um die Unterstützung einer jüngeren Generation, die nicht mehr auf die Erträge der eigenen Anstrengungen vertrauen kann, wie die unterstützende ältere Generation.

Die Gegenüberstellung von intergenerationellem Lernen und Engagement hat essentielle Unterschiede in den jeweiligen Arrangements deutlich machen können. Projekte zum Thema intergenerationelles Lernen zielen auf die allgemeine Möglichkeit, voneinander, miteinander und übereinander zu lernen. Es geht hier explizit auch darum zu lernen, wie Generationen miteinander lernen können. Bei intergenerationellem Engagement geht es gerade nicht um das lernen an sich, sondern vielmehr geschieht das Generationenlernen hier nebenbei. Im Mittelpunkt steht das Engagement für eine dritte Sache, wie für die Umwelt, für die jüngeren und nachfolgenden Generationen. Insofern unterscheidet sich intergenerationelles Lernen von intergenerationellem Engagement in seiner politischen Gerichtetheit und in der Lernform. Engagement-Projekte sind stets politisch gerichtet und Lernen ist ein beiläufiges implizites Nebenprodukt. Projekte zum intergenerationellen Lernen sind hingegen in der Regel politisch neutral und es geht explizit um das Lernen der Generationen.

Für die pädagogische (Projekt)Praxis ist diese Differenzierung von zentraler Bedeutung, da hier auf unterschiedliche Weise gelernt wird. Häufig wird in der Praxis zwischen beiden Formen nicht so stark unterschieden. Enttäuschungen können entstehen, wenn die Erwartung, dass aus Lernen Engagement werden könnte, nicht erfüllt wird. Dass Teilnehmende in intergenerationellen Projekten etwas gelernt haben und positive Denkanstöße mitnehmen bedeutet eben nicht, dass diese sich anschließend für etwas Bestimmtes engagieren. Daher erscheint es sinnvoll, Engagement und Lernen in der intergenerationellen Projektpraxis kritisch zu reflektieren.

Fußnoten

[1] Dieser Artikel entstand im Kontext des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft getragenen Projekts „Generationen lernen gemeinsam“. Für die finanzielle Förderung danken wir dem BMBF. [zurück](#)

[2] An dieser Stelle geht es um eine tendenzielle Aussage über die Generationenlagerung der älteren und jüngeren Generation. Es ergeben sich in diesen potentiellen Lagerungen unterschiedliche Generationszusammenhänge durch das biographische Erleben historischer Ereignisse (vgl. Mannheim 1964: 509 – 565).[zurück](#)

[3] Vorlesepaten: URL: <http://www.stiftunglesen.de/vorlesen/vorlesepaten.html>[zurück](#)

[4] Großelterndienste: URL: <http://www.grosselterndienst.de/dstart/dstart.html> [zurück](#)

[5] Leihomas URL: <http://www.generationendialog.de/db/details.php?pid=805>[zurück](#)

[6] Anna Haag Haus: <http://www.annahaaghaus.de/start.htm>[zurück](#)

[7] Dorf in der Stadt: <http://www.dorf-in-der-stadt.de/>[zurück](#)

[8] Bürgerhaus alternativE: <http://www.generationendialog.de/db/details.php?pid=197>[zurück](#)

[9] Biffy: URL: http://www.biffy.de/ueber_biffy.htm[zurück](#)

[10] Jobliner: URL: <http://jobliner.de/>[zurück](#)

[11] Generation Netzwerk Umwelt URL: <http://www.generationennetzwerk.de/>[zurück](#)

[12] Förderung des Freiwilligenengagements von alt und jung in Berlin: generationen-aktiv URL: <http://www.generationendialog.de/db/details.php?pid=835>.[zurück](#)

Autorin

Dipl.-Päd. Julia Franz

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Lehrstuhl für Pädagogik I

E-Mail: Julia.Franz@ewf.uni-erlangen.de

Homepage: <http://www.paed1.ewf.uni-erlangen.de/personen/franz.html>

Literatur

- Amrhein, Volker & Schüler, Bernd (2005). Dialog der Generationen: In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Bd. 8, S. 9-17.
- BAGSO (Hg.) (2005). BAGSO-Positionspapier: Freiwilliges Engagement älterer Menschen. Veröffentlicht unter: <http://www.bagso.de/fileadmin/Aktuell/PositionspapierEhrenamt.pdf> [12.07.2006]
- Bastiani, John; Dobie, Tom; McBeath, John & McKay, Euan (2002). Wie können Eltern ihren Kindern beim Lernen helfen? Eine Anleitung für Eltern, Familien und Schulen. Veröffentlicht unter: <http://www.verantwortung.de/nt/projekt/01/literatur/scotch.pdf>

- [12.07.2006]
- Bertram, Hans (2000). Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: Kohli, Martin & Szydlik, Marc (Hg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, Leske und Budrich. S. 97-121.
 - Britten, Uwe (2003). Visionen einer Generation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Bd. 15, S.41-46.
 - Bubolz-Lutz, Elisabeth (2000). Selbstgesteuertes Lernen in der Bildungsarbeit mit Älteren. In: Entzian, Hildegard; Ingo, Klaus; Klie, Thomas & Schmedt, Roland (Hg.): Soziale Gerontologie. Forschung und Praxisentwicklung im Pflegewesen und in der Altenarbeit. Marbuse-Verlag: Frankfurt am Main. Veröffentlicht unter: http://www.fogera.de/files/pdf/publik/Bubolz-Lutz_SGL-Alter.forum_EB.pdf [12.07.2006]
 - Büchner, Peter & Wahl, Karin (2005): Die Familie als familiärer Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jg., Heft 3, 2005 S. 356-374.
 - Bastiani, John; Dobie, Tom; McBeath, John & McKay, Euan (2002). Wie können Eltern ihren Kindern beim Lernen helfen? Eine Anleitung für Eltern, Familien und Schulen. Veröffentlicht unter: <http://www.verantwortung.de/nt/projekt/01/literatur/scotch.pdf> [12.07.2006]
 - Dohmen, Günther (2001). Das informelle Lernen. Herausgegeben vom BMBF. Veröffentlicht unter: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf [12.07.2006]
 - EG Europäische Gemeinschaften (2005). Europa in Zahlen. Eurostat Jahrbuch 2005. Veröffentlicht unter: http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-05-001/DE/KS-CD-05-001-DE.PDF [12.07.2006]
 - FGG Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V. (Hg.) (2005). Intergenerative Projekte in NRW. Bestandsaufnahme, Bewertung, Vernetzungs- und Qualifizierungsbedarf. Dortmund.
 - Foucault, Michel (1987). Warum ich die Macht untersuche: die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von u. e. Interview mit Michel Foucault. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 243-261.
 - Franz, Julia (in Vorbereitung). Explizieren des Impliziten. Das implizite Lernen der Generationen. (Arbeitstitel). Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg.
 - Friedmann, Barbara (1999). Connecting Generations. Integrating Aging Education and Intergenerational Programs with Elementary and Middle Grades. Boston, London u.a., Allyn and Bacon.
 - Gronemeyer, Reimer (1994). Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
 - Hansen, Sven (2005). Die neue Großfamilie. In: Die Tageszeitung vom 10/11. Dezember 2005.
 - Kade, Silvia (1998). Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge.
-

- In: Keil, Siegfried/Brunner,Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft, Vektor-Verlag, S. 33-48.
- KBE Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2003). Bildung lebenslang. Leitlinien einer Bildung im dritten und vierten Alter. Bonn.
 - Keil, Siegfried & Brunner, Thomas (1998). Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft, Vektor Verlag.
 - Klerqc, Jumbo (1997). Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, Klaus (Hg.): Generationen im Dialog. Frankfurt am Main: DIE. S. 84-94. Veröffentlicht unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/meisel97_03.pdf [12.07.2006]
 - Knopf, Detlef (2000). Die Inszenierung „gelungener“ außerfamiliärer Generationsbeziehungen – Tendenzen und Beispiele intergenerationaler Projekte. In: Tippelskirch von; Dorothee & Spielmann, Jürgen (Hg.): Solidarität zwischen den Generationen. Familie im Wandel der Gesellschaft. Stuttgart, Berlin, Köln, Kohlhammer, S. 143-160.
 - Kruse, Andreas (2005). Potentiale des Alters – Eine Einführung. In: Dokumentation der Fachtagung Vorstellung und Diskussion zentraler Positionen des Fünften Altenberichts der Bundesregierung mit Senioren, Seniorenverbänden und Seniorenorganisationen 2. Mai 2005 Berlin. Veröffentlicht unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/dokumentation-fachtagung-fuenfter-altenbericht.property=pdf,bereich=.rwb=true.pdf> [12.07.2006]
 - Lehr, Ursula (2003). Die Jugend von gestern – und die Senioren von morgen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Bd. 3, S. 3-5.
 - Lüscher, Kurt (2005). Generationenlernen – mehr als Sozialisation! In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3, S. 196-204.
 - Lüscher, Kurt/Liegle, Ludwig (2004). Das Konzept des „Generationenlernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 1, S. 38-55.
 - Mannheim, Karl (1928/1964). Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Berlin, Luchterhand, S. 509-565.
 - MacBain, Dawn E. (1996). Intergenerational Education Programs. Phi Delta Kappa Educational Foundation: Bloomington, Indiana.
 - Meese, Andreas (2005). Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung II. Heft. S. 37-39. Veröffentlicht unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf> [12.07.2006]
 - Mickel, Wolfgang W. (Hg.) (1999). Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung. Auszug veröffentlicht unter: <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h33750jw/seminare/026politik/texte/001beutelsbach.pdf> [12.07.2006]
 - Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jg., Heft 3, S. 339-356.
-

- PIB – Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung (Hg.) (2005). Ehrensache – Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland, Berlin.
- Rose, Nikolas (2000). Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In: Lemke, Thomas et al. (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 72-109.
- Schabacker-Bock, Marlies & Marquard, Markus (2005). Von der Schule in den Beruf. Trainingsmaterial zu Berufsvorbereitung von HauptschülerInnen. AK Spar: Ulm.
- Schirmacher, Frank (2004). Das Methusalem-Komplott. München, Karl Blessing Verlag.
- Schüler, Bernd (2005). Dialog der Generationen. Wege des Miteinanders von Jung und Alt. Veröffentlicht unter: http://www.fes-online-akademie.de/send_file.php/download/pdf/Bernd_Schueler.pdf [12.07.2006]
- Szameitat, Sabine (2005). Großeltern werden immer gebraucht. Diakonisches Werk vermittelt ehrenamtliche Helferinnen und Helfer. In: Hannoversche Allgemeine Extra Neue Presse: Aktiv im Leben. 15. Juni. 2005.
- Voesgen, Hermann (Hg.) (2006). Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, Bertelsmann Verlag.
- Waschatz, Stefan (2006). Die Last mit den Alten. Veröffentlicht unter: <http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/karriere/Arbeitsmarkt-Die-Last-Alten/563575.html> [12.07.2006]
- Winston, Linda (2002). Grandpartners. Intergenerational Learning and Civic Renewal, K-6. Portsmouth, Heinemann.
- Zimbardo, Philip G. (Hg.) (1999). Psychologie 7. Auflage. Berlin, Springer.

Internetseiten

- Anna Haag Haus: <http://www.annahaaghaus.de/start.htm> [12.07.2006]
- Bürgerhaus alternativE: <http://www.generationendialog.de/db/details.php?pid=197> [12.07.2006]
- Biffy: URL: http://www.biffy.de/ueber_biffy.htm [12.07.2006]
- Dorf in der Stadt: <http://www.dorf-in-der-stadt.de/> [12.07.2006]
- generationen-aktiv URL: <http://www.generationendialog.de/db/details.php?pid=835> [12.07.2006]
- Generation Netzwerk Umwelt URL: <http://www.generationennetzwerk.de/> [12.07.2006]
- Großelterndienste: URL: <http://www.grosselterndienst.de/dstart/dstart.html> [12.07.2006]
- Jobliner: URL: <http://jobliner.de/> [12.07.2006]
- Leihomas URL: <http://www.generationendialog.de/db/details.php?pid=805> [12.07.2006]
- Vorlesepaten: URL: <http://www.stiftunglesen.de/vorlesen/vorlesepaten.html> [12.07.2006]

Zitation

Empfohlene Zitation:

Franz, Julia (2006). Die ältere Generation als Mentorengeneration – Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement. In: bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/intergenerationelles/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]