

Evangelische Hochschule Nürnberg
Religionspädagogik und kirchliche Bildungsarbeit

Bachelor-Thesis
Zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (B.Ed)

**INTERGENERATIONELLES LERNEN IN
DER GEMEINDE**

Ein theoretischer Leitfaden

Lena Riegel

Erstgutachterin: Prof. Dr. habil. Martina Plieth

Zweitgutachterin: Dipl.-Soz.päd. Doris Zenns

Abgabetermin: 28.06.2021

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	6
Vorbemerkungen	7
Einleitung	8
Wer?	8
1. Die Generationen im intergenerationellen Lernen	8
1.1. Etymologie	9
1.2. Genealogisch-familiensoziologischer Generationenbegriff	9
1.3. Pädagogischer Generationenbegriff	11
1.4. Historisch-soziologischer Generationenbegriff	13
1.5. Resümee	16
Was?	17
2. Definition des Begriffes ‚intergenerationelles Lernen‘	17
2.1. Lernarrangements	19
2.2. Lernebenen intergenerationellen Lernens	19
2.3. Formen intergenerationellen Lernens	20
2.4. Resümee	21
Warum?	22
3. Begründung intergenerationellen Lernens	22
3.1. Gesellschaftlicher Nutzen aus soziologischer Perspektive.....	22
3.1.1. Demografischer Wandel und seine Auswirkungen auf Generationenverhältnisse bzw. -beziehungen.....	22
3.1.2. Generationenbeziehungen.....	24
3.1.3. Generationenverhältnisse	26
3.1.4. Altersbilder der Gesellschaft.....	29
3.2. Der individuelle Nutzen aus (entwicklungs-) psychologischer Sicht.....	31
3.2.1. Sozialkognitive Theorie als Grundlage intergenerationellen Lernens.....	33

3.2.2.	Erfahrung der Selbstwirksamkeit im Kindesalter	34
3.2.3.	Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe Jugendlicher	36
3.2.4.	Generativität als Entwicklungsaufgabe im mittleren und höheren Erwachsenenalter	39
3.2.5.	Resümee	41
Wo?	42
4.	Die Gemeinde als Ort intergenerationellen Lernens	42
4.1.	Historische Entwicklungen des intergenerationellen Lernens in christlicher Gemeinschaft	42
4.2.	Verständnis der Gemeinde als Ort	45
4.2.1.	Die kommunalen Gemeinde	46
4.2.2.	Die christliche Gemeinde	46
4.2.3.	Die Gemeinde als Lernort	48
4.2.4.	Das Gemeindehaus als konkreter Lernort für intergenerationelles Lernen	48
4.3.	Reformgedanken der Gemeinden und intergenerationelles Lernen	49
4.3.1.	Lebendige Gemeinde	50
4.3.2.	Sozialraumorientierte Gemeinde	50
4.4.	Gemeindegild	52
4.5.	Resümee	52
Wie?	53
5.	Gestaltung intergenerationellen Lernens	53
5.1.	Didaktische Prinzipien und Orientierung	53
5.2.	Die Leitung	57
5.3.	Der Raum	58
5.4.	Die Teilnehmenden	59
5.5.	Das Thema bzw. der Inhalt	60
5.6.	Die Zeit	60
5.7.	Resümee	61

Wohin?	61
Anhang	63
Quellenverzeichnis	73
Literaturverzeichnis	73
Verzeichnis der Internetquellen.....	76
Bildquellenverzeichnis	77
Erklärung	79

Abkürzungsverzeichnis

Apg: Apostelgeschichte

BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Bspw.: Beispielsweise

Bzw.: Beziehungsweise

CATE: Children's Attitudes Towards the Elderly

DAZ: Deutsches Zentrum für Altersfragen

DEAE: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Destatis: Statistisches Bundesamt

DIJ: Deutsches Jugendinstitut

Dtn: Deuteronomium (Das fünfte Buch Mose)

Ebd.: Eben dar

EKD: Evangelische Kirche Deutschland

et al.: und andere

Ex: Exodus (Das zweite Buch Mose)

f.: folgende

FEL: Verlag Forschung – Entwicklung - Lehre

ff.: fortfolgende

Ggf.: Gegebenenfalls

H.: Heft

Hg.: Herausgeber

Ijob: Das Buch Hiob

Jer: Das Buch Jeremia

Jg.: Jahrgang

Jos: Das Buch Josua

1. Kön: Das erste Buch der Könige

1. Kor: Der erste Korintherbrief

2. Kor: Der zweite Korintherbrief

Lev: Levitikus (Das dritte Buch Mose)

Mal: Das Buch Maleachi

Mk: Markusevangelium

Mt: Matthäusevangelium

Neh: Das Buch Nehemias

Num: Numeri (Das vierte Buch Mose)

o. Ä.: oder Ähnliches

Ps: Die Psalmen

Ri: Das Buch der Richter

Röm: Römerbrief

S.: Seite

Sach: Das Buch Sacharja

Sir: Das Buch Jesus Sirach

1. Tim: Der erste Timotheusbrief

Usw.: Und so weiter

Vgl.: Vergleiche

Zit. nach: Zitiert nach

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland	63
Abbildung 2: Zusammengefasste Geburtenziffer	64
Abbildung 3: Entwicklung der Lebenserwartung bei der Geburt	64
Abbildung 4: Mitgliederentwicklung der großen christlichen Kirchen in Deutschland	65
Abbildung 5: Absolute Zahl an Ehescheidungen	65
Abbildung 6: Wohnentfernung zwischen Großeltern und Enkelkindern im Deutschen Alterssurvey	66
Abbildung 7: Verbundenheit mit Enkelkindern nach Wohnentfernung.....	66
Abbildung 8: Familienkonstellationen in Deutschland	67
Abbildung 9: Altersbilder Jugendlicher	67
Abbildung 10: Regelmäßiger Kontakt der Jugendlichen zu den eigenen Großeltern	68
Abbildung 11: Kontakthäufigkeit zu Älteren in der Freizeit.....	68
Abbildung 12: Kontakthäufigkeit zu jüngeren Generation innerhalb der Familie - Anteil der zustimmenden Antworten (65- bis 80-Jährige)	69
Abbildung 13: Verteilung der Glaubensstufen nach Altersgruppen	69
Abbildung 14: Generationenambivalenzen	70

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Studien zu den Altersbildern von Kindern	71
---	----

Vorbemerkungen

- 1) Die Arbeit wurde nach bestem Wissen und Gewissen in einer gendergerechten Sprache verfasst. Zur Sichtbarkeit und Inklusion aller Geschlechter und Geschlechtsidentitäten wurde das Gendersternchen als symbolisches Genderzeichen aller Geschlechter, welche keine grammatikalische Entsprechung haben, verwendet.
- 2) In der vorliegenden Arbeit wird, soweit nicht anders angegeben, nach der Lutherübersetzung der Bibel in ihrer 2017 revidierten Fassung, herausgegeben von der Deutschen Bibelgesellschaft 2016, zitiert. Angaben zur Bibelstelle werden nach den Loccumer Richtlinien abgekürzt; verwendete Abkürzungen sind im Abkürzungsverzeichnis aufgeführt.
- 3) Die Arbeit ist nach der neuesten Rechtschreibung verfasst. Zitate werden im Original wiedergegeben und können eventuell alte Rechtschreibung oder Fehler enthalten.
- 4) Texteinschlüsse in eckigen Klammern [Abc] stellen sinngemäße Ergänzungen des Zitats durch die Verfasserin dar.
- 5) Textausschlüsse in eckigen Klammern [...] stellen sinngemäße Zitat Kürzungen der Verfasserin dar.
- 6) In dieser Arbeit werden aufgrund der Lesbarkeit Institutionen o. Ä. als handelnde Subjekte bezeichnet. Hierbei sind jedoch immer die verantwortlichen Individuen innerhalb der Institution o. Ä. als handelnde Subjekte gemeint, nicht das Objekt an sich.
- 7) Die Begriffe „generationsübergreifend“ und „intergenerativ“ werden synonym zu „intergenerationell“ verwendet.

Einleitung

Vor zwei Jahren lief im Fernsehen eine Sendung mit dem Titel: ‚Wir sind klein und ihr seid alt‘. Thema dieses Programms war ein Experiment, welches Kindergartenkinder und Senior*innen für einige Wochen zusammenbrachte. Sprich, den Kindergarten ins Seniorenheim integrierte. Gemeinsam wurden Ausflüge unternommen, gebastelt, miteinander gegessen und gelernt. Dieses Projekt intergenerationellen Lernens beschäftigt mich bis heute. Im Vorfeld für die vorliegende Arbeit habe ich mich intensiv mit unterschiedlichster Literatur beschäftigt. Das Spektrum reicht von Jugend- und Kinderstudien bis hin zu Geragogik, von Theorien der Entwicklungspsychologie und Lernforschung bis zu Sozialraumorientierung und Gemeindepädagogik. Bei den Recherchen wurde mir bewusst, wie umfangreich, gesellschaftlich und individuell bedeutsam, aber gleichzeitig auch vielschichtig das Thema des intergenerationellen Lernens ist.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich den Fokus auf die Theorie des intergenerationellen Lernens in der Gemeinde richten. Durch meine Literaturrecherchen habe ich festgestellt, dass es speziell für das generationenübergreifende Lernen in christlichen Gemeinden nur wenig theoretische (Fach-)Bücher gibt, auf welche sich gestützt werden kann. Die Praxis des Generationenlernens als solche findet in verschiedenen Projekten und Veranstaltungen statt. Erfahrungen über funktionierende Projekte und deren Konzepte sind meist aber nur im unmittelbaren Umfeld bekannt. Es fehlt meines Erachtens an theoretischen Grundlagen und einem allgemeinen Konsens bzw. Leitfaden. Anhand der bekannten W-Fragen sollen Antworten für Bedeutung, Rahmenbedingungen und Gestaltung solcher Lernprojekte zur Orientierung gegeben werden. Die Wahl fiel auf diese, vor allem im schulischen Kontext doch umstrittenen Fragen, da sie eine komplexe, ermutigende und aussagekräftige Beantwortung fordern, welche länger ist als ein simples ‚Ja‘ oder ‚Nein‘. Durch sie sollen Unklarheiten bezüglich intergenerationellen Lernens beseitigt und strukturierte Ergebnisse meiner Recherchen dargestellt werden.

Wer?

1. Die Generationen im intergenerationellen Lernen

Mit einem ‚Wer?‘ wird nach den handelnden Personen gefragt. Sobald allerdings von intergenerationellen Lernen die Rede ist, spielt die Frage nach einzelnen Individuen nur sekundär eine Rolle. Viel bedeutender ist die generative Perspektive auf jedes Individuum, die Zugehörigkeit und Identifikation mit anderen innerhalb einer Generation.

Folglich muss zunächst der Begriff der ‚Generation‘ definiert werden, um auch Individuen als generativ handelnde Personen zu verstehen.

1.1. Etymologie

Das deutsche Wort hat seinen Ursprung in den Sprachen der frühen Hochkulturen. So liegen ihm der griechische Begriff ‚genesis‘ oder auch ‚genos‘, welcher in enger Verbindung zum Verb ‚genesthai‘ steht, zugrunde. Auch das lateinische Wort ‚generatio‘ kann als etymologischer Bezug herangezogen werden.¹ Sowohl die Übersetzung des griechischen als auch die des lateinischen Begriffs sind im Kontext der Nachkommenschaft, der Zeugung und Geburt eines Menschen, zu verstehen. „Durch die Geburt eines Kindes wird eine neue Generation gebildet, welche sich von jener der Eltern unterscheidet“². Eine Generation ist somit als ein Glied in der Geschlechterfolge zu verstehen. Dies vollzieht sich permanent neu, allerdings bleibt die Sache an sich dieselbe.³ Die etymologische Ausführung ist wohl relevant für das Verstehen des Begriffs der ‚Generation‘, jedoch führt es nur ansatzweise in die verschiedenen Ebenen, Verständnisse und konzeptuellen Überlegungen ein. Oberflächliche Einteilungen aufgrund des Kriteriums des kalendarischen Alters sind umstritten und sind in den verschiedenen Fachgebieten nicht als Definition zu verstehen. Um zu einer abschließenden Definition des Begriffs ‚Generation‘ für die vorliegende Arbeit zu kommen, erscheint es zunächst wichtig, die verschiedenen Konzepte hinter der Begrifflichkeit genauer zu betrachten. Gegenwärtig wird in der Forschungsliteratur zwischen drei voneinander unterscheidbaren Grundkonzepten von Generationen differenziert, welche im Folgenden betrachtet werden.

1.2. Genealogisch-familiensoziologischer Generationenbegriff

Im Gegensatz zu den anderen Generationenbegriffen ist der genealogische sehr eindeutig und lässt sich verständlich von der etymologischen Rückführung ableiten. Mit diesem Begriff stehen die Generationenkonstellationen der Familie und die damit verbundenen mikrosozialen Perspektiven im besonderen Fokus. Das Konzept bezieht sich auf die Generationenfolge innerhalb der Familie, im genealogischen Sinn die Abstammungslinie.⁴ Besonders in modernen und postmodernen Gesellschaften ist die konkrete Ausgestaltung der Generationenbeziehungen innerhalb der Familie von demografischen, sozialen sowie

¹ Vgl. zur Etymologie Liegle, Ludwig (Hg.) / Lüscher, Kurt (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2003. S. 36.

² Lüscher / Liegle 2003: S.36.

³ Vgl. Lüscher / Liegle 2003: S.36.

⁴ Vgl. Liebau, Eckart: Generation – ein aktuelles Problem? In: Leonhard, Hans Walter / Liebau, Eckart / Winkler, Michael (Hg.) (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim / München: Juventa, S. 15-37. S. 25.

kulturellen Veränderungen geprägt. Familienformen, damit auch genealogische Beziehungen und Verwandtschaftsverhältnisse, sind in mancher Hinsicht heutzutage vielfältiger und damit einhergehend komplexer geworden. Durch die „markante Verlängerung der Lebenserwartung“⁵ ist ein Mit- und Nebeneinander verschiedenster Familiengenerationen möglich.⁶ So sind in der modernen Gesellschaft Drei- oder Viergenerationenfamilien keine Seltenheit mehr⁷. Vermehrt verbringen Kinder eine weitaus größere Lebensspanne mit ihren Großeltern und erleben auch teilweise noch ihre Urgroßeltern. Eine verlängerte Lebenserwartung wirkt sich zudem folgenreich auf Familienverhältnisse und das Konzept des Generationenbegriffs aus. „Gemeinsam mit der Verringerung der Kinderzahlen bewirkt sie eine Neustrukturierung der durchschnittlichen Lebensverläufe“⁸. Die Biografie der einzelnen Familienmitglieder lässt sich mittlerweile in ein Vier-Phasen-Schema einteilen und löst damit das traditionelle Zwei-Phasen-Schema ab.⁹ Die Phase der Elternschaft ist den Phasen der Kindheit und Jugend, nachelterlichen Partnerschaft und der Phase des Übergangs in den Ruhestand¹⁰ ebenbürtig. Sozialer Status und Lebensinhalt sind vom familiären Generationenstatus und der Elternschaft entkoppelt.¹¹ Der Fokus liegt nun nicht mehr auf Erbschaft und Nachfolge, sondern vielmehr auf Individualität und der Befriedigung von Sinnbedürfnissen auch im beruflichen Sinne¹². In der modernen Gesellschaft geht der Kinderwunsch vor allem auf immaterielle Motive zurück, Kinder als solche sind „Luxusprojekte“¹³. Von ihnen unabhängig ist die materielle Alterssicherung der Eltern.¹⁴ Zudem erfahren die unterschiedlichen genealogischen Generationen innerhalb einer Familie, durch die bereits genannte verlängerte Lebenserwartung und die Entkoppelung, veränderte Familienverhältnisse und soziale Rollen. So behält die mittlere Generation ggf. über zwei Drittel ihres Lebens den „familiären Kinder-Status“¹⁵ bei, da die gemeinsame Lebensspanne zwischen Eltern und Kindern verlängert wird. Insbesondere diese Entkoppelung und der allgemeine Wandel der familiären Generationenbeziehungen bedingen eine neue empirischen Forschung, denn „die genealogischen Kategorien

⁵ Liebau 1997: S.26.

⁶ Vgl. Höpflinger, Francois (2019): Generationenfrage: Konzepte, theoretische Ansätze. Online verfügbar unter: <http://www.hoepflinger.com/fhtop/Generationen-Konzepte.pdf>. Stand [29.05.2021] S. 6.

⁷ Vgl. Liebau 1997: S.26.

⁸ Liebau 1997: S. 26.

⁹ Vgl. Liebau 1997: S.27.

¹⁰ Vgl. Liebau 1997: S. 27.

¹¹ Vgl. Höpflinger 2019: S.6.

¹² Vgl. Liebau 1997: S. 28f.

¹³ Liebau 1997: S. 28.

¹⁴ Vgl. Höpflinger 2019: S.6f.

¹⁵ Liebau 1997: S. 29.

bleiben bestehen; nur die empirischen Verhältnisse wandeln sich erheblich“¹⁶. Der genealogisch-familiensoziologische Generationenbegriff definiert Generation ähnlich der etymologischen Bedeutung als einen Teil der Geschlechterfolge. Die Vertreter der einzelnen Generationen werden entsprechend ihrem Geburtsjahr und Alter zu einer Generationseinheit zusammengefasst. Dieser Generationenbegriff wird in der Bibel vor allem in den Genealogien und den familiären Erzählungen deutlich. So wird über Genealogie Auskunft über Abstammungen der Menschen und deren Zuordnung zu den verschiedenen Generationen gegeben. Durch diese Zuordnung wird vorrangig das Verhältnis der Personen zueinander bestimmt.¹⁷ Dies zeigt sich bspw. an den Patriarchen Abraham und Jakob und deren Einordnung in einen größeren Generationenzusammenhang. „Im familiären Bereich geht die ältere Generation der jüngeren nicht nur zeitlich voran, sondern die jüngeren Generationen sind den älteren untergeordnet“¹⁸. Die Älteren können über ihre Nachkommen verfügen, tragen zeitgleich die Verantwortung für Erziehung. Im Gegenzug wird ihnen von den Jüngeren Achtung und Ehre entgegengebracht.

In intergenerationellen Bildungsprozessen lässt sich dieser Generationenbegriff besonders in Bildungsangeboten finden, welche sich an zwei oder mehrere familiäre Generationen wenden.¹⁹ Innerhalb der Gemeinde sind dies meist Angebote für Großeltern und Enkel oder auch Mutter-Kind-Veranstaltungen, in welchen gemeinsame Lernprozesse angeregt werden.

1.3. Pädagogischer Generationenbegriff

Der pädagogische Generationenbegriff lässt sich aus der Notwendigkeit menschlicher Gesellschaften ableiten. Eine wesentliche Basis für deren Fortbestand ist die Weitergabe von Traditionen, Wissen und Werten. Dies geschieht nach traditionellem Erziehungsverständnis linear von der vorherigen, der vermittelnden Generation an die nachfolgende, die aneignende und lernende.²⁰ Nur so kann der kulturelle, soziale und wirtschaftliche Verlauf über die eigene Lebenszeit hinaus garantiert und auch weiterentwickelt werden. Das Verhältnis zwischen der vermittelnden Generation und der aneignenden Generation wird durch den pädagogischen Generationenbegriff beschrieben.

¹⁶ Liebau 1997: S. 30.

¹⁷ Vgl. Biberger, Bernd (2009): Generation. In: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wiblex.de). Online verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/58107/>

¹⁸ Biberger 2009.

¹⁹ Vgl. Antz, Eva-Maria et al. (2009b) Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 15.

²⁰ Vgl. Liebau 1997: S. 31.

Gerade in diesem Zusammenhang hat der Theologe Friedrich Schleiermacher die Frage „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ gestellt. Nach der Auffassung Schleiermachers will die ältere Generation dafür sorgen, „da[ss] die jüngere erwachsen und damit selbst zur älteren Generation werden kann.“²¹ Damit wurde der jüngeren, lernenden Generation eine passive Rolle im Bildungs- und Erziehungsgeschehen zugeschrieben. Allerdings ist das traditionell verankerte Modell längst durch den schnellen gesellschaftlichen Wandel nicht mehr in seiner linearen Form selbstverständlich. In der heutigen Zeit hat sich das pädagogische Verhältnis der Generationen gewandelt. Die historisch jüngere Generation ist der historisch älteren Generation in vielen Hinsichten strukturell voraus.²² So kann es bei zentralen Themen der Moderne wie Technikbeherrschung, Mediennutzung oder Lebensstilfragen²³ dazu kommen, dass sich die Generationenverhältnisse aus pädagogischer Sicht umkehren. „Die soziologisch jüngere Generation kann in wichtigen Hinsichten zur pädagogisch älteren, also vermittelnden, die soziologisch ältere zur pädagogisch jüngeren, also aneignenden werden.“²⁴ Einzig in der Primärsozialisation der Kinder durch ihre Eltern ist der traditionelle pädagogische Generationenbegriff auch in einer (post-) modernen Gesellschaft klar vorgegeben.²⁵ Hier bleibt die pädagogische Rollenverteilung deutlich dominant. Ab dem Grundschulalter jedoch setzen in der modernen Gesellschaft Umkehrungen ein, welche sich mit zunehmendem Alter der eigentlich lernenden, historisch jüngeren Generation verstärken.²⁶ Als weiterer Faktor, welcher die Umkehrung des traditionellen Verständnisses begünstigt, ist die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens aller zu benennen. In einer sich permanent wandelnden Gesellschaft sind alle Individuen gezwungen, immer wieder zu lernen. Sie müssen sich neues Wissen, neue Fertigkeiten und Kompetenzen aneignen, um die gesellschaftlichen Umbrüche meistern zu können. Der pädagogische Generationenbegriff kann besonders in dynamischen Gesellschaften als altersunabhängig gelten. Es geht insofern nicht mehr um eine Trennung der Generationen in historisch Ältere und Jüngere, sondern um den individuellen Erfahrungsvorsprung derer, die am Lernprozess beteiligt sind. Aus dem pädagogischen Generationenbegriff lässt sich eine Generation über die Lernverbindung definieren. Sie zeigen sich im Lernprozess und werden über den differenzierten Erfahrungs- und Wissensstand der Beteiligten bestimmt.

²¹ Liebau 1997: S.31.

²² Vgl. Liebau 1997: S.32.

²³ Vgl. Liebau 1997: S.32.

²⁴ Liebau 1997: S.32.

²⁵ Vgl. Höpflinger 2019. S.8f.

²⁶ Vgl. Liebau 1997: S. 33.

Der pädagogische Generationenbegriff ist zudem urbiblisch. Ausgehend von der Definition lassen sich verschiedene Generationengruppen bestimmen. Als wohl bekanntestes Beispiel kann Jesus und der Kreis der Jünger*innen aufgeführt werden. Jesus tritt als die pädagogisch ältere, vermittelnde Generation auf; seine Jünger als lernende und aneignende. Auch Barnabas und Paulus stehen in einem ähnlichen Verhältnis als Barnabas zum Mentor und Fürsprecher des Paulus wird.²⁷ Bereits das Alte Testament berichtet von pädagogischen Generationenverhältnissen zwischen Mose und Josua, welcher als Nachfolger Mose auf seine Aufgabe, das Volk nach Kanaa zu führen, von diesem vorbereitet wird. Die Autor*innen der alttestamentlichen Texte folgen im Gegensatz zu den modernen Entwicklungen noch dem traditionellen Modell, in welchem die historisch ältere Generation auch die vermittelnde ist. Bereits im Neuen Testament zeigen sich jedoch schon modern erscheinende Strukturen.

In intergenerationellen Bildungsprozessen stehen nach dem pädagogischen Generationenbegriff vor allem Mentor*innenprogramme im Fokus.²⁸ Dabei geht es vorwiegend darum, dass Unerfahrene von Erfahrenen lernen. Innerhalb einer Kirchengemeinde sind solche Mentor*innenprogramme zunehmende Praxis und das Angebot wird stetig erweitert. Geht man vom pädagogischen Generationenbegriff aus, so sind viele gemeindliche Bildungsangebote als intergenerationell anzusehen, da es hierbei nicht mehr länger um das historische Alter geht. Es geht vielmehr um die Weitergabe von Wissen, auch an Gleichaltrige.

1.4. Historisch-soziologischer Generationenbegriff

Der historisch-soziologische Generationenbegriff bezieht sich nicht auf ein familiäres oder pädagogisches Verhältnis der Individuen zueinander, sondern hat seinen Bezug in gesamtgesellschaftlichen Gruppen, welchen kulturelle, soziale, politische, historische oder gesellschaftliche Gemeinsamkeiten zugeordnet werden.²⁹ Zu diesem Generationenbegriff zählen die gesellschaftlich etablierten Begrifflichkeiten wie die ‚68er-Generation‘, ‚Generation Golf‘ oder die ‚Generation beziehungsunfähig‘. Sie werden im Blick des historisch-sozialen Begriffs als soziale Kategorie wahrgenommen, welche „aufgrund der Gleichzeitigkeit des Aufwachsens oder aufgrund gemeinsam erfahrener Ereignisse gewisse soziale Gemeinsamkeiten [...] aufweisen“³⁰. Vertreter*innen einer Generation sind durch „kollektiv erlebte historisch-soziale Primärerfahrungen in ihrer sozialen

²⁷ Vgl. Apg 9,26-30.

²⁸ Vgl. Antz 2009b: S. 15.

²⁹ Vgl. Höpflinger 2019: S.5.

³⁰ Höpflinger 2019: S.5.

Jugendphase“³¹ geprägt. Entscheidend für die Zugehörigkeit zu einer Generation ist somit nicht nur objektive Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersklasse, sondern vielmehr die subjektive Zugehörigkeit zu einer Erlebnisgemeinschaft³², welcher sich die Vertreter*innen bewusst zuordnen. Generationen unterscheiden sich nach dieser These durch ihren „gesamten Habitus, also den Wahrnehmungs-, Urteils-, Deutungs-, und Handlungsmustern“³³.

Der Soziologe Karl Mannheim formuliert weiterhin, dass es keine Generation ohne gemeinsames Generationenbewusstsein geben kann. Die Zugehörigkeit zu einem Geburtsjahrgang konstituiert nur den ersten Schritt im historisch-soziologischen Generationenbegriff.³⁴ Erst die gesellschaftlichen Elemente und die Wahrnehmung sowie Reaktion schaffen ein gemeinsames Bewusstsein und damit eine Generation. Eine historisch gleiche Ausgangslage muss nicht zwingend zu ähnlichen oder gleichen Handlungsweisen und Reaktionen führen.³⁵ Das gemeinsame Bewusstsein und die Einheit in der gemeinsamen sozialen Altersgruppe bestimmen, welche historischen Ereignisse zu ‚Schlüsselereignissen‘ werden. Eine Generation erklärt sich so nicht nur durch ein Bewusstsein für das gemeinsame Erleben von Schlüsselereignissen, sondern auch durch ein gruppen- bzw. generationenspezifisches Reagieren und Handeln. So kann es innerhalb einer sozialen Altersgruppe, welche die gleichen historischen Ereignisse miterleben, zu verschiedenen Generationen nach dem historisch-soziologischen Generationenbegriff kommen. „[Mannheim] illustriert dies am Beispiel der deutschen Jugend um 1800, wo sich gleichzeitig zwei polare Formen der geistigen Auseinandersetzung konfrontierten (Romantisch-konservative Jugend versus liberal-romantische Jugend)“³⁶. Generationen nach dem historisch-soziologischen Begriff können auf der Makroebene teilweise weiter aufgeschlüsselt werden. Die Studien Mannheims beziehen sich im größten Teil auf politische Generationen.³⁷ Diese ist nicht nur durch das gemeinsame Erleben von historischen und politischen Ereignissen geprägt, sondern auch durch den gemeinsamen aktiven Versuch, politische Veränderung zu erwirken.³⁸ Eine weitere Untergliederung ist die kulturelle Generation. Diese lässt sich auch auf die Theorie Mannheims anwenden, ist jedoch deutlich

³¹ Liebau 1997: S. 21

³² Vgl. Liebau 1997: S. 21f.

³³ Liebau 1997: S. 21.

³⁴ Vgl. Höpflinger 2019: S.5.

³⁵ Vgl. Liebau 1997: S. 23.

³⁶ Höpflinger 2019: S.6.

³⁷ Vgl. Kohli, Martin / Szydlik, Marc: Einleitung. In: Kohli, Martin / Szydlik, Marc (Hg.) (2000): Generation in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-18. S. 8.

³⁸ Vgl. Höpflinger 2019: S. 6.

komplexer als die vorherig beschriebene. Kulturelle Generationen lassen sich durch „spezifische (Lebens-) Orientierungen, Einstellungen und Stile charakterisieren“³⁹. Hierzu zählt auch der Umgang mit bestimmten Kulturgütern, Medien und Technik.⁴⁰ Allerdings muss hierbei deutlich auf das spezifische Generationenbewusstsein geachtet werden. So ist es inadäquat, eine Altersgruppe aufgrund kultureller Einflüsse oder technischer Errungenschaften als Generation zu definieren, wenn die generationsspezifischen Akteur*innen nicht in der Öffentlichkeit als Kollektiv auftreten oder sich als solche verstehen.⁴¹ Zudem ist zu betonen, dass viele dieser kulturellen Merkmale oftmals kurzfristige Erscheinungen sind, Generationen lassen sich jedoch aufgrund dauerhafter und dadurch prägender Spezifika voneinander unterscheiden. Kultureller Wandel und technologische Entwicklung können zu „weitergehenden Unterschieden zwischen kulturellen Generationen führen“⁴². Als weiterer Begriff der historisch-soziologischen Generation ist die ökonomische Generation aufzuführen. Diese manifestiert sich „vorrangig über die Gemeinsamkeiten ökumenischer Chancen und Risiken“⁴³ während entscheidender Phasen im Erwerbsleben. Veränderte strukturelle Bedingungen wie bspw. ein Demografie bedingter Arbeitskräftemangel, globale wirtschaftliche Krisen oder auch von der Generation selbst generierte Bedingungen prägen ein Generationenbewusstsein. Der historisch-soziologische Generationenbegriff ist vermutlich der komplexteste der aufgeführten Begriffe, aber wohl auch der, der von der Gesellschaft zumeist gebraucht ist. Im Übertrag der Theorie Mannheims auf moderne Gesellschaften lassen sich jedoch gegenwärtig einige Schwierigkeiten ausmachen. So ist eine Abgrenzung im Sinne des Begriffs fraglich, da sich in der Forschung eine „wachsende Differenz auch quer zu den sozialen Gruppen“⁴⁴ ausmachen lässt. Zudem zeigt die Lebensstilforschung, dass „der früher sehr enge Zusammenhang zwischen objektiver gesellschaftlicher Lage im sozialen und historischen Raum und subjektiven Haltungen zumindest schwächer geworden ist“⁴⁵. Ein einheitlicher sozialer und politischer Habitus, eine Normalbiografie oder ein charakteristisches Generationenbewusstsein lassen sich in einer modernen Gesellschaft, welche als zentrale Kennzeichen Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung ansieht, kaum identifizieren.⁴⁶ Wenngleich das Konzept des historisch-soziologischen Generationenbegriffs nur

³⁹ Kohli / Szydlik 2000: S. 8.

⁴⁰ Vgl. Kohli / Szydlik 2000: S. 8.

⁴¹ Vgl. Kohli / Szydlik 2000: S. 9.

⁴² Kohli / Szydlik 2000: S. 9.

⁴³ Kohli / Szydlik 2000: S. 9.

⁴⁴ Liebau 1997: S. 24.

⁴⁵ Ebd. Liebau 1997: S.24.

⁴⁶ Vgl. Liebau1997: S. 24.

noch bedingt auf postmoderne Generationen zu übertragen ist, so nimmt doch der Inhalt gegenwärtig eine wichtige Stellung bei der Differenzierung von Generationen und der Arbeit mit diesen ein.

In den biblischen Texten lassen sich zahlreiche Erzählungen ausmachen, welche den historisch-soziologischen Generationenbegriff aufgefasst haben. Als Generation verstandene Personenkreise „zeichnen sich durch Gleichaltrigkeit sowie durch Prägung durch dasselbe Ereignis oder durch gemeinsames Verhalten aus“⁴⁷. Die prägenden Ereignisse sind vielfältig, als Beispiel können der Exodus⁴⁸, die Landnahme⁴⁹, der Bau des Tempels⁵⁰ oder auch die Verbannung ins Exil nach Babylon⁵¹ angeführt werden. Auch in den biblischen Erzählungen spiegelt sich die Komplexität des Generationenbegriffs wider. So lassen sich den historischen Ereignissen nicht zwingend eine spezifische Generation zuzuordnen. Vielmehr sind Generationen auch aufgrund ihrer Verhaltensweise und Reaktion zu differenzieren.⁵²

Ausgehend vom historisch-soziologischen Generationenbegriff stehen in der Bildungsarbeit besonders die geschichtlichen Besonderheiten und individuellen Biografien der einzelnen Teilnehmenden in den Fokus.⁵³ Im intergenerationellen Lernen stehen hierbei meist die Differenzen der verschiedenen Generationen, die individuelle Wahrnehmung und Deutung historischer Ereignisse oder prägender Lebensabschnitte und der Dialog darüber im Vordergrund.

1.5. Resümee

Im alltäglichen Gebrauch wird der Begriff ‚Generation‘ häufig unscharf und unbewusst verwendet. Oftmals ist damit weder eine pädagogische noch historisch-soziologische Deutung intendiert, sondern der Begriff wird zur Unterteilung der Gesellschaft in verschiedene Alterskohorten verwendet. Dabei wird weder auf historisch verbindende und prägende Ereignisse und Erfahrungen noch auf Identifikation der einzelnen Zugehörigen Rücksicht genommen.

Generationen lassen sich aus verschiedenen Perspektiven und Blickwinkeln betrachten. Folglich muss von einer „multiplen Generationenzugehörigkeit“⁵⁴ ausgegangen werden.

⁴⁷ Biberger 2009

⁴⁸ Vgl. Jos 24,6-7; Ri 2,6-9 oder Ps 78,12

⁴⁹ Vgl. Num 14,31

⁵⁰ Vgl. 1. Kön 8

⁵¹ Vgl. Lev 26,39-45; Dtn 29,21-27 oder Neh 9,32-37

⁵² Vgl. Ri 2,6-3,6

⁵³ Vgl. Antz 2009b: S. 16.

⁵⁴ Antz 2009b: S. 16.

Jeder Mensch ist verschiedenen Generationen zuzuordnen. Aus diesen Zugehörigkeiten ergeben sich unterschiedliche Konstellationen und Kombinationen für intergenerationelles Lernen. Besonders für jüngere Menschen ist aufgrund der Pluralisierung der Lebensentwürfe die Identifikation mit einer (historisch-soziologischen) Generation nicht eindeutig. Das Wissen über die verschiedenen Definitionen und Zuordnungen der Generation kann „bei der Konzeption und Reflexion von intergenerationellen Bildungsangeboten Hilfestellung geben; schließlich wird mit allen Begriffen gearbeitet.“⁵⁵ Von den unterschiedlichen Konzeptionen ausgehend lassen sich so Rückschlüsse ziehen, wie intergenerationelles Lernen aussehen kann. Für die nachfolgenden Ausführungen wird versucht, alle drei Generationenbegriffe mitzudenken. Allerdings wird sich aufgrund der Komplexität meist nur auf den alltäglich gebrauchten Generationenbegriff gestützt.

Was?

2. Definition des Begriffes ‚intergenerationelles Lernen‘

Mit der Frage nach dem ‚Was?‘ soll dem Geschehen, dem Sachverhalt intergenerationellen Lernens auf die Spur gegangen werden. Denn von einer theoretischen Perspektive des Begriffes ausgehend, kann Lernen als solches immer als intergenerationell bezeichnet werden. Es ist immer ein sozialer Prozess des Veränderns, Erweiterns, Aneignens und Verinnerlichens, an welchem unterschiedliche Generationen beteiligt sind.⁵⁶ Dies hängt auch mit den unterschiedlichen Auffassungen des Generationenbegriffes zusammen. So ist besonders beim pädagogischen Generationenbegriff zu sehen, dass Bildung als sozialer Prozess des Lernens durch Austausch und Kommunikation von Wissen und Fertigkeiten immer zwischen einer Generation der Lehrenden und einer Generation der Lernenden stattfindet. Erst durch den Lernprozess wird eine pädagogische Generation von der anderen abgegrenzt und definiert.

Intergenerationelles Lernen als autarker Lernprozess beschreibt das Lernen zwischen den Generationen⁵⁷, welches durch Kommunikation oder Arbeit an gemeinsamen Themen zwischen mehreren Generationen entsteht. Dabei muss allerdings zwischen intergenerativen Lernen und Lernen in altersheterogenen Gruppenstrukturen unterschieden werden. Eine zufällige Heterogenität der Alterskohorten der Teilnehmenden einer

⁵⁵ Antz 2009b: S.16.

⁵⁶ Vgl. Franz, Julia (2014): Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln Bielefeld: W. Bertelsmann: S. 25.

⁵⁷ Vgl. Antz, Eva-Maria et al. (2009a) Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerativer Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann. S.26.

Bildungsveranstaltung ist aufgrund der Divergenz noch nicht als ‚intergenerationell‘ zu bezeichnen. Vielmehr meint intergeneratives Lernen „alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist“⁵⁸. Entscheidend hierfür ist somit die Intention hinter der Bildungsveranstaltung. Wird hierbei explizit ein Austausch und Lernprozess zwischen Generationen angeregt und initiiert, so kann von intergenerationellem Lernen die Rede sein. Angebote dieses Lernarrangements zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich explizit an eine generationenübergreifende Zielgruppe wenden.⁵⁹ Häufig wurde und wird bei einem generationenübergreifendem Lernen von einem einseitigen Lernprozess ausgegangen, welcher sich an traditionellen Modellen wie dem Meister*innen-Auszubildende-Verhältnis orientiert. In diesem lernt die jüngere, unwissende Generation von der älteren und wissenden. Intergeneratives Lernen allerdings lebt von der Wechselseitigkeit der Generationen. „[Es] entsteht erst dann, wenn die verschiedenen Generationen miteinander interagieren, sich austauschen und sich von den jeweils anderen Lernenden inspirieren und im Denken anregen lassen“⁶⁰. Intergenerationelles Lernen hat nicht erst durch den demografischen und sozialen Wandel an Bedeutung gewonnen.⁶¹ Gerade im familiären Rahmen prägten die intergenerationellen Beziehungen das informelle Lernen lange Zeit. Lernen als solches benötigte deswegen keine bildungsorganisatorische Unterstützung. Allerdings werden diese aufgrund der zunehmenden Veränderungen in Gesellschaft und Familie immer weniger, sodass es Unterstützung von Seiten der Bildungsinstitutionen braucht.⁶² Das Feld intergenerationellen Lernens ist wesentlich breiter, als es der alltägliche Sprachgebrauch vermuten lässt. So kann Lernen zwischen den Generationen implizit im Miteinander der Generationen erfolgen, aber auch explizit durch Bildungseinrichtungen und damit durch „künstlich geschaffene Arrangements“⁶³ initiiert werden. Weiterhin erwiesen sich für die Förderung von intergenerationellen Lernbegegnungen drei Lernebenen als unterstützend. Weiterführend zu den Lernebenen kann intergenerationelles Lernen auch in verschiedenen Formen erfolgen. Alle drei Differenzierungen sollen im Folgenden erläutert werden.

⁵⁸ Liegle, Ludwig / Lüscher, Kurt (2004): Das Konzept des „Generationenlernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 1, S. 38-55. S. 39.

⁵⁹ Vgl. Franz 2014: S. 32.

⁶⁰ Franz 2014: S. 98.

⁶¹ Vgl. Franz 2014: S.25.

⁶² Vgl. Antz 2009a: S. 43.

⁶³ Franz, Julia (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierung zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 31.

2.1. Lernarrangements

Für die Praxis ist die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Lernen von Bedeutung, da in beiden Arrangements ein Lernprozess stattfindet, dieser sich jedoch unterschiedlich gestaltet.⁶⁴ Beide Lernarrangements haben Bedeutung für die Gestaltung von intergenerationellem Lernen in der Gemeinde und können nach dem Grad des absichtsvoll geplanten Lernens unterschieden werden.

Funktionales intergenerationelles Lernen ist Teil eines impliziten Lernarrangements und beschreibt ein unreflektiertes Lernen zwischen mehreren Generationen.⁶⁵ Der Lernprozess wird nicht bewusst initiiert, sondern ist vielmehr ein Nebeneffekt anderer Tätigkeiten. „Intergenerationelles Lernen geschieht beiläufig in situierten Kontexten“⁶⁶.

Extensionales intergenerationelles Lernen hingegen geschieht in bewusst gestalteten Situationen und an vorbereiteten Lernorten. Der Prozess des intergenerationellen Lernens wird durch implizites Planen dessen wahrscheinlicher.⁶⁷ Allerdings steht hierbei mehr das Miteinander der Generationen im Fokus, Lernprozesse sind implizit angelegt und sind Nebenprodukt der eigentlichen Tätigkeit.

Von *intentionalem intergenerationellem Lernen* wiederum kann bei einer bewussten Gestaltung der Lernumgebung und einem expliziten Anregen des Lernprozesses zwischen den Generationen gesprochen werden. Das Potential intergenerativer Bildung wie beispielsweise ein Perspektivenwechsel wird hierbei genutzt und reflexive Lernprozesse initiiert.⁶⁸

2.2. Lernebenen intergenerationellen Lernens

In der Theorie intergenerationellen Lernens wird zwischen drei Lernebenen unterschieden, welche sich als unterstützend für den Lernprozess erwiesen haben. Diese verlaufen allerdings in der Praxis nicht parallel, sondern sind miteinander verknüpft und wirken sich positiv aufeinander aus.⁶⁹

Auf der *Fachebene* werden Wissen, Erfahrungen und Kenntnisse von Expert*innen vermittelt.⁷⁰ Bei ihnen liegt unabhängig von der Generationenzugehörigkeit das

⁶⁴ Vgl. Franz 2014: S. 36.

⁶⁵ Vgl. Franz 2010: S. 35.

⁶⁶ Franz 2010: S. 36.

⁶⁷ Vgl. Franz 2010: S. 36f.

⁶⁸ Vgl. Franz 2010: S. 37.

⁶⁹ Vgl. Marquard, Markus / Schabacker-Bock, Marlis / Stadelhofer, Carmen (2008): Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationelle Lernprojekte. Weinheim: Juventa. S. 28.

⁷⁰ Vgl. Marquard / Schabacker-Bock / Stadelhofer 2008: S. 29.

Expert*innenwissen. Bei der Vermittlung stehen vorrangig nicht nur Inhalte und Themen im Vordergrund, sondern auch Methodik und Didaktik als grundlegende Art der Vermittlung. Hierbei gilt, „je besser ein Lernprozess vorstrukturiert ist und die Lernenden methodisch unterstützt werden desto eher können Lernziele erreicht werden.“⁷¹

Auf der *Beziehungsebene* geht es um den gelungenen Aufbau von Generationenbeziehungen.⁷² Hier spielen Spaß, Neugierde und Interesse an den anderen Beteiligten eine wesentliche Rolle. Im Vordergrund steht nicht die Wissensvermittlung, sondern die persönliche Begegnung. Dahingehend haben auf dieser Ebene auch Emotionen ihren Platz im intergenerationellen Lernprozess. Die Begegnung der unterschiedlichen Lernpartner bietet die Möglichkeit, Kommunikation zu erproben. Dementsprechend „gibt es kein Wissensgefälle, oft kein ‚richtig‘ und ‚falsch‘, dafür aber unterschiedliche Vorerfahrungen [und Perspektiven] der Beteiligten.“⁷³ Die fachliche Ebene und die Beziehungsebene sind eng miteinander verknüpft. Gelungene Beziehungen wirken sich positiv auf die fachliche Ebene sowie die Motivation und Bereitschaft der Beteiligten aus.⁷⁴

Bei der *Handlungsebene* geht es um das Handeln, das praktische Tun wie bspw. gemeinsame und gemeinschaftliche Aktivitäten. Hier findet Praxisbezug statt. Kommunikationsbarrieren werden gelockert und das Zusammenwachsen der Generationen gefördert. Beziehungen werden durch praktische Elemente positiver wahrgenommen und intensiviert.⁷⁵

2.3. Formen intergenerationellen Lernens

Im Kontext intergenerationeller Lernprozessen lassen sich zudem drei Formen des Lernens bzw. drei unterschiedlich strukturierte didaktische Zugänge ausmachen. Diese können als ‚Voneinander lernen‘, ‚Miteinander lernen‘ und ‚Übereinander lernen‘ bezeichnet werden.

Bei der Form des ‚Voneinander-Lernens‘ treffen mindestens zwei unterschiedliche Generationen aufeinander. Dabei liegt das Expertenwissen bzw. entscheidende Fähigkeiten explizit bei einer Generation, welche die jeweils andere informiert, unterrichtet oder unterstützt.⁷⁶ Charakteristisch ist hierbei, dass der Lernprozess einseitig und linear gerichtet

⁷¹ Marquard / Schabacker-Bock / Stadelhofer 2008: S. 29.

⁷² Vgl. Marquard / Schabacker-Bock / Stadelhofer 2008: S. 29.

⁷³ Marquard / Schabacker-Bock / Stadelhofer 2008: S. 29.

⁷⁴ Vgl. Marquard / Schabacker-Bock / Stadelhofer 2008: S. 29.

⁷⁵ Vgl. Marquard / Schabacker-Bock / Stadelhofer 2008: S. 30.

⁷⁶ Vgl. Meese, Andreas (2005): Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 2005, H.2, S. 39-41. S. 39.

ist. Denn eine Generation hat gegenüber der anderen einen Vorsprung von Wissen und Erfahrungen.⁷⁷ Es geht vorrangig darum, gesammelte Erfahrungen an andere weiterzugeben.

Im Gegensatz dazu steht bei der Form des ‚*Miteinander-Lernens*‘ nicht die Weitergabe von bereits angesammelten Wissen im Vordergrund, sondern das gemeinsame Erlernen und Erarbeiten eines Themas. Es kann deswegen von einem gemeinschaftsorientierten Lernen gesprochen werden. Das Expert*innenwissen liegt außerhalb der Teilnehmenden und wird gemeinsam neu erarbeitet.⁷⁸ Die Generationen verfügen über unterschiedliches Erfahrungswissen und bringen dies in den doppelten Lernprozess ein. Dieser ist charakteristisch für das ‚*Miteinander-Lernen*‘. Zum einen setzen sich die Lernenden mit einem unbekanntem Lerngegenstand, zum anderen aber auch mit dem Gegenüber und dessen Perspektiven auseinander.⁷⁹ Bezugspunkt in dieser Form des Lernens bildet das Thema bzw. der Lerngegenstand, welcher im Lernprozess gemeinsam weiterentwickelt und spezifiziert wird. Das intergenerationelle Lernen ist stärker daran gebunden.⁸⁰

Letztendlich kann auch das ‚*Übereinander-Lernen*‘ eine Form intergenerativen Lernens sein. Es geht hierbei um den differenzorientierten Austausch von „historisch-biografischen Perzeptiven“⁸¹. Gegenstand des Lernens wird somit explizit die historische Erfahrung oder aktuelle Lebenssituation der Generationen.⁸² Heterogenität in Biografien, Sichtweisen oder (Glaubens-) Vorstellungen werden didaktisch sichtbar gemacht, generationsspezifische Standpunkte reflektiert und Differenzenerfahrungen für die einzelnen Teilnehmenden ermöglicht. Das Expert*innenwissen liegt bei allen Beteiligten, welche in den gemeinsamen Austausch treten. Ein besonderes Merkmal ist die Verknüpfung der subjektiven Perspektive, der Biografie der einzelnen Teilnehmenden mit den historischen Hintergründen und gesellschaftlichen Kontexten.⁸³ Im Vordergrund steht das Lernen über die (vergangene) Lebenswelt der jeweils anderen Generation.

2.4. Resümee

Intergenerationelles Lernen hat viele Gesichter. Alle Lernarrangements und Formen haben Daseinsberechtigung und stehen in keinem wertenden Hierarchieverhältnis.

⁷⁷ Vgl. Franz 2010: S. 32.

⁷⁸ Vgl. Meese 2005: S. 40.

⁷⁹ Vgl. Franz 2014: S. 55f.

⁸⁰ Vgl. Meese 2005: S. 40.

⁸¹ Franz 2014: S. 50.

⁸² Vgl. Antz 2009b: S. 17.

⁸³ Vgl. Franz 2014: S. 59.

Vielmehr ist in der Praxis der Übergang zwischen den Formen fließend, teilweise sind diese auch nicht mehr eindeutig voneinander zu differenzieren. In der denkerischen Vorarbeit, Gestaltung und Planung allerdings sind diese Differenzierungen nicht zu vernachlässigen. Der Konsens und damit der spezifischer Charakter intergenerationellen Lernens liegt in der bewussten Ansprache von mehr als einer Generation. So sind es keine zufälligen altersheterogenen Lerngruppen, sondern die Teilnehmenden werden vorsätzlich aufgrund ihrer generativen Zugehörigkeit als Lernende versucht zu gewinnen und Themen aus generationsspezifischer Perspektive betrachtet.

Warum?

3. Begründung intergenerationellen Lernens

Mit der Warum-Frage wird nach dem Grund, der Begründung und auch dem Nutzen intergenerationellen Lernens gefragt. Zu welchem Zweck sollte intergenerationelles Lernen initiiert werden? Welchen Mehrwert haben Gesellschaft, das Individuum und Kirche von diesen Lernprozessen?

3.1. Gesellschaftlicher Nutzen aus soziologischer Perspektive

Der demografische Wandel verändert die Gesellschaft in Deutschland. Welche Auswirkungen dieser auf die Generationen und deren Verhältnis hat, soll, ebenso wie die Frage nach dem Nutzen intergenerationellen Lernens für eine sich wandelnde Gesellschaft, im Folgenden beantwortet werden.

3.1.1. Demografischer Wandel und seine Auswirkungen auf Generationenverhältnisse bzw. -beziehungen

Aus den Ergebnissen der 14. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes⁸⁴ lassen sich relevante Ergebnisse für den Aufbau der Gesellschaft sowie das zahlenmäßige Verhältnis der Altersgruppen bis ins Jahr 2060 folgern. Zum einen ist ein Rückgang der Geburtenzahlen zu verzeichnen.⁸⁵ Diese werden auch künftig weiter zurückgehen. Grund hierfür ist die geringere Anzahl potenzieller Mütter aus bereits kleineren Geburtenjahrgängen, was zwangsläufig zu einer sinkenden und alternden Bevölkerung führt. Ein weiterer Faktor, der diese Entwicklung begünstigt, ist die niedrige Geburtenhäufigkeit.⁸⁶ So liegt die durchschnittliche Kinderzahl einer Frau momentan bei

⁸⁴ Siehe Abbildung 1: Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland. S. 63.

⁸⁵ Siehe Abbildung 2: Zusammengefasste Geburtenziffer. S. 64.

⁸⁶ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2012): Generationenbeziehungen. Herausforderungen und Potenziale. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden: Springer VS. S. 36.

rund 1,6. Um ein weiteres Absinken der Kinderzahl zu verhindern, müsste diese allerdings bei durchschnittlich 2,1 Kindern pro Frau liegen. Weiterhin hat sich die Lebenserwartung der Menschen in den letzten Jahrzehnten signifikant gesteigert.⁸⁷ Im Vergleich zur Lebenserwartung vor 100 Jahren hat sich diese fast verdoppelt. Der Anstieg ist vor allem auf ein gesünderes Leben, bessere medizinische Versorgung, verbesserte Arbeitsbedingungen und fortschrittlicher Technik zurückzuführen.⁸⁸ Insgesamt lässt sich ein deutlicher Trend erkennen. Die heutige Bevölkerungsstruktur weicht schon lange von der klassischen Pyramidenform ab. Es ist im Idealfall eine deutliche Verringerung nach oben als Folge der Sterblichkeit zu verzeichnen. Die stärkste Schicht sind die jüngeren Jahrgänge. Im Modell lassen sich noch heute Einschnitte durch historische Ereignisse, wie den beiden Weltkriegen oder die Einführung der Pille, erkennen. Der aktuelle Aufbau der Bevölkerung gleicht eher einer Käseglocke: Sowohl zu den Älteren und Jüngeren gehören zahlenmäßig weniger Personen, das mittlere Alter ist am stärksten. Die Prognose der Vorausberechnung zeigt ein noch drastischeres Bild. Die Pyramide steht Kopf. Die starken Jahrgänge sind weiter nach oben gerückt und werden von zahlenmäßig kleineren ersetzt. Der Bevölkerungsaufbau wird sich folglich stark verändern, die Altersstruktur der Gesellschaft in Deutschland kehrt sich um. Auch auf die Kirchengemeinden wirkt sich diese Entwicklung aus. Die Kirchenprojektion der katholischen und evangelischen Kirche in Deutschland prognostiziert, dass es aufgrund des Überhangs der Sterbefälle und dem geringeren Nachkommen durch Geburten zu einem Verlust von 21 % der heutigen Kirchenmitglieder kommt.⁸⁹ Zudem führt die steigende Zahl von Kirchenaustritten und ungetauften Kindern zu einem zusätzlichen Rückgang der Mitgliederzahlen um 28 % im Jahr 2060 im Vergleich zum Jahr 2017.⁹⁰

Der demografische Wandel hat einen Struktur- und Bedeutungswandel des Alter(n)s als Prozess zur Folge.⁹¹ Das Alter als neue Lebensspanne gewinnt durch die durchschnittlich höhere Lebenserwartung an Bedeutung, da sich die Altersspanne jenseits des 60. Lebensjahres verlängert. Als charakteristisches Merkmal des Wandels lässt sich die Verjüngung der älteren Generationen beschreiben. Kalendarisch betrachtet werden ältere Menschen nicht jünger. Doch sie sind heutzutage hinsichtlich ihres Gesundheitszustandes, ihrer Kompetenzen und kognitiven und körperlichen Leistungsfähigkeiten relativ jünger als

⁸⁷ Siehe Abbildung 3: Entwicklung der Lebenserwartung bei der Geburt. S. 64

⁸⁸ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 36.

⁸⁹ Siehe Abbildung 4: Mitgliederentwicklung der großen christlichen Kirchen in Deutschland. S. 65

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Vgl. Jacobs, Timo (2006): Dialog der Generationen. Leben, Gesellschaft, Schule. Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 16.

vorhergehende Generationen.⁹² So schätzen sich Menschen im höheren Alter zunehmend positiver und gesünder als noch vor einigen Jahrzehnten ein. Auch objektiv wird diese Selbstwahrnehmung bestätigt. So leben die meisten Sechzigjährigen heutzutage größtenteils beschwerdefrei, ganz im Gegensatz zu den Sechzigjährigen vor knapp hundert Jahren. Die subjektive Wahrnehmung der Verjüngung älterer Menschen konkurriert jedoch mit negativen Erfahrungen aus dem Berufsleben und der Darstellung von alten Menschen in Medien. Eine weitere Folge des demografischen Wandels in Bezug auf das Alter ist eine Ausweitung der letzten Lebensphase im Alter. Alte Menschen sind nicht als einheitliche Bevölkerungsgruppe jenseits der Berufstätigkeit zu sehen, vielmehr bedarf es einer stärkeren Differenzierung. Der Lebensabschnitt des Alters weist in sich starke Veränderungen auf, welche es zu berücksichtigen gilt. In Literatur und Forschung wird mittlerweile zwischen verschiedenen Altersstufen unterschieden. Diese Unterteilung nach kalendarischen Alter kann als grobe Richtlinie betrachtet werden, allerdings sind auch hier individuelle Abweichungen und die subjektive Wahrnehmungen des persönlichen Alters eher die Regel als die Ausnahme. Das Alter als Lebensphase wird durch Verjüngung und Ausscheiden aus dem Beruf nicht mehr länger als ‚Restzeit‘ bis zum Tod angesehen, sondern als eigenständige Lebenszeit, welche aktiv gestaltet wird. „[...] in dieser Phase des ‚dritten Lebensalters‘ [liegen] vielfältige Potenziale für individuelle Entwicklungsprozesse.“⁹³ Diese Entwicklungen haben eine Gesellschaft des langen Lebens zur Folge.⁹⁴ Auch ältere Menschen fordern vermehrt Bildung. Mit diesem Wandel der Altersstruktur ändern sich zudem Aufgaben, Funktionen und Herausforderungen für alle Generationen. Der demografische Wandel hat weitreichende Folgen. Nicht nur das Alter als Prozess und Lebensspanne erfährt einen Bedeutungs- und Strukturwandel. Auch Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse verändern sich durch die gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen.

3.1.2. Generationenbeziehungen

Als Generationenbeziehungen werden üblicherweise individuelle und familiäre Beziehungen zwischen sich bekannten und zumeist verwandten Mitgliedern von zwei oder mehr Generationen auf der Mikroebene verstanden.⁹⁵ Sie unterliegen gesellschaftlichen Umbrüchen und sind meist auch im historischen Kontext zu sehen. Heutzutage herrscht bei vielen das verklärte, idealistische Bild einer intakten und stabilen Mehrgenerationen-

⁹² Vgl. Franz 2014: S. 17.

⁹³ Franz 2014: S. 15.

⁹⁴ Vgl. Franz 2014: S. 16.

⁹⁵ Vgl. Greger, Birgit (2001): Generationenarbeit. München: Urban & Fischer. S. 3.

Großfamilie innerhalb eines Hausstandes aus der ‚guten alten Zeit‘ vor. Allerdings war eine harmonische Beziehung der Generationen, entgegen der heutigen Annahme, lange Zeit eher die Ausnahme als die Regel.⁹⁶ Mehrere Generationen lebten zwar in einem Haushalt, jedoch war dies eine sozio-ökonomisch bedingte Lebensform und nicht Ausdruck von familiärer Nähe.⁹⁷ Zudem waren diese Beziehungen zumeist nicht aufgrund einer Blutsverwandtschaft, da wegen der geringen Lebenserwartung nur selten Kinder noch eine längere, gemeinsame Zeitspanne mit den Großeltern verbringen konnten.⁹⁸ Von einem familiären Miteinander entsprechend dem heutigen Sinn kann für das 16./17. Jahrhundert nicht gesprochen werden.⁹⁹ Vielmehr waren damalige Beziehungen im Widerspruch zu heutigen, idealisierten Vorstellungen von Konkurrenzdenken, Stiefverhältnissen und einer hohen Sterblichkeit auf Seiten der Kinder und Großeltern geprägt. Erst mit Beginn der Industrialisierung entwickelte sich in den reicheren Schichten aufgrund des Wohlstandes ein Familiensinn und ein Miteinander der Generationen.¹⁰⁰ Bis ins 20. Jahrhundert hinein waren Generationenbeziehungen „als ein längeres Zusammenleben mehrerer Generationen“¹⁰¹ nur in wenigen Familien vorzufinden. In den meisten Familien war das „Miteinander [...] eher von Konkurrenz als von Solidarität bestimmt“¹⁰².

Der Anstieg der Lebenserwartung zu heutiger Zeit hat entscheidenden Einfluss auf jetzige Generationenbeziehungen. So leben in mehr als 90 % der Fälle bei der Geburt des ersten Kindes noch die Eltern des Paares.¹⁰³ Dies hat zur Folge, dass in diesen Jahren zeitgleich so viele Generationen wie noch nie zusammen leben.¹⁰⁴ Enkelkinder haben eine längere gemeinsame Lebenszeit mit ihren Großeltern und diese können in der Regel das Heranwachsen ihrer Enkelkinder bis zu deren Selbständigkeit miterleben. Diese theoretisch verlängerte gemeinsame Lebenszeit der Generationen kann sich positiv auf Generationenbeziehungen auswirken, allerdings wird ihr Einfluss von der Abnahme der Zahl enger und ferner Verwandten sowie der gestiegenen Mobilitätsanforderung begrenzt. Denn zum einen steigt durch einen Rückgang der Geburtenraten die Zahl der Menschen ohne direkte Generationenbeziehung zur nachfolgenden Generation.¹⁰⁵ Vermehrt bleiben Menschen innerhalb und außerhalb von Partnerschaften kinderlos. Zudem erhöhen sich die

⁹⁶ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 31.

⁹⁷ Vgl. Conze 1976. Zit. nach: Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 31.

⁹⁸ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 31.

⁹⁹ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S.32.

¹⁰⁰ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 32.

¹⁰¹ Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 34.

¹⁰² Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 34.

¹⁰³ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 35.

¹⁰⁴ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 35.

¹⁰⁵ Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 37.

Abstände zwischen den Generationen durch ein Steigen des Gebäralters der Frauen auf heutzutage durchschnittlich 29,6 Jahre bei der Geburt des ersten Kindes.¹⁰⁶ Auch die gestiegene Scheidungshäufigkeit¹⁰⁷ kann zu einem Verlust von Generationenbeziehungen führen. Kinder können so den Kontakt zu den Großeltern auf einer Verwandtschaftsseite verlieren bzw. die Beziehungen kann nachhaltig beeinflusst werden. Zum anderen wirken sich steigende Mobilitätsanforderungen durch das Berufsleben auf die Generationenbeziehungen aus.¹⁰⁸ Von Eltern wird gegenwärtig vermehrt erwartet, für den Beruf mobil zu sein. Ein berufsbedingter Umzug ist längst keine Seltenheit mehr. Diese Anforderungen sind ein Grund für die Zunahme der Wohnentfernung von Eltern, Kindern und Enkelkindern.¹⁰⁹ Aus mehreren Befragungen und Studien geht hervor, dass eine Mehrheit der Großeltern nicht im selben Haushalt wie ihre Kinder oder auch Enkelkinder leben. Weniger als 1 % der Befragten geben an, in einem Drei-Generationen-Haushalt zu leben. Doch hält sich die räumliche Distanz im Rahmen. So geben nur 12 % der Großeltern an, weiter weg als eine Stunde Fahrtzeit zu ihren Enkeln zu wohnen.¹¹⁰ Die Wohnentfernung ist allerdings noch kein Indikator für eine Beeinträchtigung der Qualität der Beziehung. Die Annahme, dass Beziehungsqualität in direkten Verhältnis zur Nähe der Generationen steht, ist höchst unpassend und kann von Studien widerlegt werden.¹¹¹ Auch ist in einem Zeitalter mit technischen Entwicklungen bspw. in der Telekommunikation und einer ausgebauten Infrastruktur mit ÖPNV eine räumliche Distanz gut kompensierbar. Allerdings entfallen natürliche und zufällige Begegnungen innerhalb der Familie im Rahmen des Zusammenlebens. Die Pluralität von Formen familiären Zusammenlebens und von Familienstrukturen sind weiterhin starker Einflussfaktor auf Generationenbeziehungen. Alternative Familienformen wie Patchworkfamilien nehmen zu.¹¹² Damit vergrößert sich für Einzelne die Zahl der Generationenbeziehungen, allerdings nicht im gleichen Maße wie sie für andere abnehmen.

3.1.3. Generationenverhältnisse

Im Gegensatz zu Generationenbeziehungen wird auf der Makroebene von Generationenverhältnissen gesprochen. Diese bezeichnen das abstrakte Verhältnis zwischen sich nicht

¹⁰⁶ Vgl. Bundesamt für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: BMFSFJ. S. 12.

¹⁰⁷ Siehe Abbildung 5: Absolute Zahl der Ehescheidungen. S. 65.

¹⁰⁸ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 42.

¹⁰⁹ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 42.

¹¹⁰ Siehe Abbildung 6: Wohnentfernung zwischen Großeltern und Enkelkindern im Deutschen Alterssurvey. S. 66.

¹¹¹ Siehe Abbildung 7: Verbundenheit mit Enkelkindern nach Wohnentfernung. S. 66.

¹¹² Siehe Abbildung 8: Familienkonstellationen in Deutschland. S. 67.

persönlich bekannten Mitgliedern von zwei oder mehr Generationen innerhalb einer Gesellschaft. Analog zu familiären Generationenbeziehungen ändern sich aufgrund des sozialen und demografischen Wandels auch diese. Entgegen der allgemeinen Annahme eines generellen Generationenkonflikts kann heutzutage kaum von einem Krieg der Generationen gesprochen werden.¹¹³ Allerdings bedeutet dies im Umkehrschluss nicht, dass zwischen den Generationen ein harmonisches und solidarisches Verhältnis herrscht. Verschiedene Studien haben sich mit gesellschaftlichen, außerfamiliären Beziehungen der Generationen innerhalb Deutschlands beschäftigt. Aus diesen geht hervor, dass der demografische Wandel von Jugendlichen mehrheitlich als Problem betrachtet wird. Über die Hälfte (52 %) der Befragten bezeichnen das Generationenverhältnis als angespannt.¹¹⁴ Allerdings wird die Schuld für das angespannte Verhältnis eher der Politik und weniger der älteren Generation und deren Ansprüchen angerechnet. So fordert nur ein Viertel eine Reduzierung der Ansprüche der Älteren. Respekt vor den älteren Menschen und Verständnis für deren Lebensweise nimmt unter Jugendlichen tendenziell zu. Auch das persönliche Verhältnis der Jugendlichen zur älteren Generation spricht sich gegen einen Generationen-Krieg, wie er in Medien und Öffentlichkeit häufig betitelt wird, aus. Rund 60 % der 15-20-Jährigen und 70 % der 20-30-Jährigen bewerten dieses als positiv.¹¹⁵ Auch auf Seiten der Älteren votiert eine größere Mehrheit der Befragten gegen einen Generationenkonflikt bzw. -kampf.¹¹⁶ Deutlich schlechter hingegen wird das allgemeine Verhältnis zwischen den Generationen von allen Altersgruppen beurteilt. Rund die Hälfte (49 %) aller befragten Deutschen erwarten eine signifikante Verschlechterung des Generationenverhältnisses in der kommenden Zeit.¹¹⁷ Nur 29 % rechnen mit keinerlei Veränderungen in den nächsten Jahren.

Nach Auswertung der Studien lässt sich sagen, dass der Gesellschaft viel weniger ein Krieg der Generationen droht. Sondern eher eine zunehmenden Sprach- und Beziehungslosigkeit zwischen Generationen im Allgemeinen. Innerhalb der Familien ist die Beziehung mehrheitlich gut, doch auch diese Beziehungen nehmen mit den demografischen Veränderungen ab. Außerhalb der Familien haben jedoch nur eine überschaubare Minderheit Kontakt zu Angehörigen der älteren Generation. Rund 70 % der befragten

¹¹³ Vgl. Franz 2014: S. 24.

¹¹⁴ Vgl. Ueltzhöffer, Jörg (1999): Generationenkonflikt und Generationenbündnis in der Bürgergesellschaft. Eine sozialemprirische Repräsentativerhebung in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart / Mannheim: SIGMA Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen.

¹¹⁵ Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt am Main (Online verfügbar unter: file:///C:/Users/lenar/Downloads/1-6shell-jugendstudie.pdf [Stand: 29.05.2021]).

¹¹⁶ Vgl. Ueltzhöffer 1999.

¹¹⁷ Vgl. Ueltzhöffer 1999.

Jugendlichen gaben an, nur selten bis nie Kontakt zu Älteren außerhalb der Familie oder des Berufes zu haben.¹¹⁸ Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich trotz der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen, welche größtenteils nur durch eine solidarische Gemeinschaft der Generationen bewältigt werden können, das Miteinander zunehmend weniger wird. Fehlende Begegnungsräume können ein Grund dafür sein. Denn tendenziell ist ein Zusammenhalten und Gemeinschaft durchaus erwünscht.¹¹⁹ Rund ein Viertel der Befragten unter 30 geben an, eine stark ausgeprägte Erwartung an das ‚Lernen von Älteren‘ zu haben. Jugendliche streben heutzutage eine partnerschaftlich aufgebaute Zusammenarbeit mit der älteren Generation an.¹²⁰ Auch ältere Menschen äußern den Wunsch nach mehr Kontakt zur jüngeren Generation. Allerdings treten sie kaum in den Austausch mit diesen oder zeigen mangelndes Interesse an intergenerativen Lernangeboten.¹²¹ Der geringe Kontakt zwischen den Generationen außerhalb von Familien deutet aufgrund der weiteren Erkenntnisse nicht auf ein fehlendes Interesse am intergenerationellen Lernen und Austausch hin. Möglicherweise verweist er auf fehlende Angebote, Begegnungsräume und didaktische Rahmenstrukturen. So zeigt „das soziale Beziehungsgefüge [...] eine hohe Alterssegregation“¹²². Außerhalb von Familien sind die Netzwerke wie Freundschaftsbeziehungen der Einzelnen meist altershomogen. Einzelne Altersgruppen und Generationen bleiben in Freizeitveranstaltungen und außerschulischen Bildungsangeboten durch Zielgruppen- und Milieuorientierung weitestgehend unter sich. Eine weitere Barriere, welche die Begegnung der Generationen im öffentlichen Raum erschwert, ist die bereits durch Wohnstrukturen erzeugte Distanz. Kindergärten und Kindertagesstätten, Jugendhäuser und außerschulische Bildungsinstitutionen sowie Seniorenresidenzen und Altenheime sind in einer Stadt oftmals räumlich weitestgehend voneinander getrennt. Räumliche Trennung, sowie „kulturelle Akzeleration und der rasche technologische und soziale Wandel unserer Zeit [werden] als Erklärung dafür herangezogen, dass sich die Generationen außerhalb von Familien nicht mehr begegnen“¹²³. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Generationenverhältnis durchaus positiv bewertet wird und im gemeinsamen Miteinander Potenzial für die Zukunftsgestaltung gesehen wird. Allerdings wirkt sich dies nicht in gleichen Maßen auf die tatsächlichen Generationenverhältnisse aus, sondern bleibt Theorie. Strukturelle

¹¹⁸ Vgl. Ueltzhöffer 1999.

¹¹⁹ Vgl. Franz 2014: S. 24.

¹²⁰ Vgl. Ueltzhöffer 1999.

¹²¹ Vgl. BMFSFJ (Hg.) (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Berlin: DAZ. S. 153.

¹²² Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 111.

¹²³ Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012: S. 112.

Rahmenbedingungen und der soziale Wandel erschweren zusätzlich die Möglichkeit zur Begegnung der Generationen. Heutzutage wird verstärkt ein Nebeneinander der Generationen als ein Miteinander gepflegt. Die Befürchtung, dass die Sprach- und Bedeutungslosigkeit zukünftig zu Konflikten führen kann, wird zunehmend größer. Heutige Begegnungen der Generationen sind aufgrund dessen von Anonymität und Flüchtigkeit geprägt. Diese Oberflächlichkeit bringt vielfältige Risiken, wie bspw. negative Bilder und Stereotypisierungen des Alter(n)s mit sich.¹²⁴

3.1.4. Altersbilder der Gesellschaft

„Altersbilder sind individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen vom Alter [...], vom Altern [...] oder von alten Menschen [...].“¹²⁵ Sie vermitteln in einfacher Form Informationen, Meinungen und Vorstellungen. „In Hinblick auf gesellschaftliche Altersbilder wird oftmals auch von Altersstereotypen“¹²⁶ gesprochen. Stereotypen werden von der Gesellschaft geteilt und müssen nicht zwangsläufig negativ geprägt sein. Die subjektive Einstellung des Einzelnen, sein Vorwissen und Vorstellungen, und auch die Stereotypen innerhalb einer Gesellschaft, welche auch immer Realität schaffen¹²⁷, prägen ältere Menschen. So werden individuelle Stärken, Potenziale und Kompetenzen übersehen und Ältere zu einem gesellschaftlich anerkannten altersgemäßen Verhalten gedrängt. „Altersbilder drücken nicht nur Annahmen darüber aus, was ist oder nicht ist, sondern auch Erwartungen daran, was sein sollte oder nicht sein sollte“¹²⁸. Altersstereotypen können zum bestimmenden, normativen Faktor für Verhalten, Selbstbild, Lebensgestaltung und Lebensplanung des Einzelnen werden. Von negativen, eindimensionalen Altersbildern und der Stereotypisierung ist Abstand zu nehmen, da Alter(n) zunehmend ein individueller, vielgestaltiger und nicht generalisierbarer Prozess ist. Es ist bereits ein Trend hin zu einem positiveren Altersbild zu erkennen, welcher sich von negativen, defizitorientierten Vorstellungen des Alter(n)s distanziert. Eine wirkliche Trendwende bedarf allerdings der tieferen Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Altersstereotypen und Herkunft. „Für die Herstellung eines gesellschaftlichen Generationenbezugs ist es [...] bedeutsam [...] welche Bilder die Generationen wechselseitig voneinander haben.“¹²⁹

¹²⁴ Vgl. Philipp, Sigrun-Heide /Mayer, Anne-K. (1999): Bilder des Alters. Altersstereotype und die Beziehung zwischen den Generationen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 26.

¹²⁵ BMFSFJ 2010: S. S. 36.

¹²⁶ Huxbold, Oliver / Wurm, Susanne: Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung von Altersbildern. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31-69. S. 31.

¹²⁷ Vgl. BMFSFJ 2010: S. 23.

¹²⁸ BMFSFJ 2010: S. 51.

¹²⁹ BMFSFJ 2010: S. 120.

Insbesondere Kinder übernehmen schnell gesellschaftliche Altersbilder. Dies geschieht besonders dann häufig, wenn zur älteren Generation aufgrund der Veränderungen in Generationenbeziehungen und Generationenverhältnissen nur wenig Kontakt besteht. Insgesamt sind in Deutschland nur wenig Studien zu Altersbildern von Kindern zu finden. Es muss auf Forschungen aus dem amerikanischen Raum zurückgegriffen werden, auch wenn diese für die Situation in der deutschen Gesellschaft nur teilweise aussagekräftig sind. Für die vorliegende Arbeit und die gesellschaftliche Situation ist die allgemeine Erkenntnis relevant, dass bereits im Vorschulalter Altersstereotypen aufgebaut werden, welche mehrheitlich negativ geprägt und auf einen fehlenden Kontakt zur älteren Generation zurückzuführen sind.¹³⁰ Diese Erkenntnis wird durch Erfahrungen in Deutschland gestützt.¹³¹

In Hinblick auf das Altersbild der Jugendlichen kann auf die Shell-Jugendstudie zurückgegriffen werden. Aus den Ergebnissen der Befragungen lassen sich Rückschlüsse auf das Altersbild Jugendlicher ziehen. So ist „das Bild, das die Jugendlichen von den Älteren haben, [...] differenziert.“¹³² In den Ergebnissen der Befragungen zeigt sich wieder, dass Jugendliche außerhalb der Familie nur wenig Kontakt zu älteren Menschen, insbesondere zu Hochbetagten haben. „Alten Menschen im Allgemeinen werden Einsamkeit und mangelnde Integration zugeschrieben“¹³³. Jugendliche unterscheiden zunehmend zwischen älteren Menschen und den sogenannten ‚jungen Alten‘. Zweitere werden im Gegensatz zu Hochbetagten als positiv, gesund, aktiv und engagiert wahrgenommen.¹³⁴ Auf Basis von übereinstimmenden Eigenschaftszuordnungen konnten drei Gruppen von Jugendlichen mit einem jeweils ähnlichen Altersbild durch eine Erhebung innerhalb der Studie ausgemacht werden.¹³⁵ Aus diesen kann eine ähnliche Schlussfolgerung gezogen werden wie aus den Studien zu kindlichen Altersbildern. Die Mehrheit der Jugendlichen haben ein eher negativ geprägtes Bild vom Alter(n). Neben der Shell-Studie kann auch die Generationenstudie der Hanns-Seidl-Stiftung 2001 zur Auswertung der Altersbilder Jugendlicher herangezogen werden. Relevant sind hierbei Ergebnisse aus der ersten Erhebung 2001. Zentrale Erkenntnis hieraus ist, dass Jugendliche mit deutlich häufigerem Kontakt

¹³⁰ Vgl. hierzu Tabelle 1: Übersicht der Studien zu Altersbildern von Kindern. S. 71.

¹³¹ Vgl. Schmidt-Hertha, Bernhard / Schnurr, Simone / Schramm, Simone: Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.71-108. S. 79.

¹³² Schmidt-Hertha / Schnurr / Schramm 2012: S. 89.

¹³³ Schmidt-Hertha / Schnurr / Schramm 2012: S. 89.

¹³⁴ Vgl. Schmidt-Hertha / Schnurr / Schramm 2012: S. 89.

¹³⁵ Vgl. hierzu Abbildung 9: Altersbilder Jugendlicher. S. 67 und Abbildung 10: Regelmäßiger Kontakt der Jugendlichen zu den eigenen Großeltern. S. 68.

zu älteren Personen in den unterschiedlichen Bereichen ein positiveres Altersbild zeigen. Die Kontakthäufigkeit ist somit signifikant.¹³⁶ Umgekehrt kann davon ausgegangen werden, dass eine geringere Kontakthäufigkeit Älterer zur jüngeren Generation, insbesondere innerhalb der Familie, zu einem negativ geprägten Bild dieser führt.¹³⁷

Besonders interessant und von entscheidender Bedeutung für intergenerationelles Lernen sind Altersbilder von jungen bzw. mittleren Erwachsenen. Hier spielt noch zusätzlich die Komponente der eigenen Erfahrungen mit dem persönlichen Altersprozess in das allgemeine, teilweise auch gesellschaftliche Altersbild ein. Auch im Erwachsenenalter ist ein positives Altersbild auf häufigen Kontakt zu Jüngeren, aber auch Älteren zurückzuführen.¹³⁸ „Insbesondere der Austausch mit jüngeren Generationen trägt zum Aufbau eines positiven Altersbildes bei.“¹³⁹

Zusammenfassend kann zu den gesellschaftlichen Altersbildern gesagt werden, dass diese sich ändern und wandeln. Sie beeinflussen entscheidend Interaktion, Beziehung und Verhältnis von Generationen. Aus der soziologischen Analyse von Altersbildern wird deutlich, dass intergenerationelles Lernen der Oberflächlichkeit von Generationenbegegnungen und den daraus resultierenden vorschnellen Stereotypisierungen entgegenwirken kann. Der gesellschaftliche Nutzen intergenerativer Lernangebote ist offensichtlich, er ergibt sich vorrangig aus einer gesellschaftlichen Notwendigkeit bedingt durch den demografischen und sozialen Wandel. Durch intergeneratives Lernen kann die gesellschaftliche Integration aller Generationen gewährleistet werden.¹⁴⁰ Die Solidarität unter und das Verständnis für die Generationen wird gefördert. Gesamtgesellschaftlich betrachtet ist intergenerationelles Lernen wertvoll und erstrebenswert. Es bleibt aber die Frage nach subjektiven Zugewinn für die beteiligten Individuen

3.2. Der individuelle Nutzen aus (entwicklungs-) psychologischer Sicht

Der individuelle Nutzen intergenerationeller Lernbeziehungen ist wesentlich differenzierter zu betrachten als der gesellschaftliche.¹⁴¹ Es lässt sich allgemein sagen, dass der individuelle Nutzen für jede*n anders sein kann. Zusätzlich zu Faktoren wie Lernform oder Didaktik, welche Qualität des Lernprozesses beeinflussen, kann der individuelle

¹³⁶ Vgl. Schmidt-Hertha / Schnurr / Schramm 2012: S. 89; siehe auch Abbildung 11: Kontakthäufigkeit zu Älteren in der Freizeit. S. 68.

¹³⁷ Siehe Abbildung 12: Kontakthäufigkeit zu jüngeren Generation innerhalb der Familie – Anteil der zustimmenden Antworten (65- bis 80- Jährige). S. 69.

¹³⁸ Vgl. Mühlbauer / Schmidt-Hertha 2012: S. 122.

¹³⁹ Mühlbauer / Schmidt-Hertha 2012: S. 145.

¹⁴⁰ Vgl. Jacobs 2006: S. 64.

¹⁴¹ Vgl. Jacobs 2006: S. 68.

Nutzen in drei Kategorien unterschieden werden.¹⁴² Diese Ebenen sind nicht klar voneinander trennbar und leben vom Austausch untereinander.¹⁴³

Der *ontologische Gewinn* „umfasst diejenigen Aspekte, die aus individueller Sicht als Gewinn für das künftige Leben und die weitere Entwicklung im Sinne eines ontogenetischen Prozesses betrachtet werden können“¹⁴⁴. Ausgehend von der Theorie der psychosozialen Entwicklung Erik Eriksons vollzieht sich die Entwicklung des Menschen lebenslang und verläuft in Stufen, welche durch spezifische Krisen geprägt sind. Die als solche bezeichneten Krisen sind allerdings nicht in erster Linie als Bedrohung oder Katastrophe, wie es der allgemeine Sprachgebrauch vermuten lässt, zu verstehen. Vielmehr handelt es sich dabei um "Entwicklungspotentiale des Menschen"¹⁴⁵. Die einzelnen Entwicklungsstufen sind nicht hermetisch gegeneinander abgeschlossen. Vielmehr sind die Themen auch in anderen Phasen der Entwicklung relevant. Allerdings wird deren Bearbeitung in spezifischen Altersstufen zur zentralen Aufgabe.¹⁴⁶ In der Bewältigung bzw. der Unterstützung zur Bewältigung liegt der ontologische Gewinn intergenerativen Lernens. Weiterhin ist eng mit der Theorie Eriksons die theoretische Vorstellung der Glaubensentwicklung nach Fowler verknüpft. Auch hier lässt sich ein Gewinn von intergenerationellen Lernbeziehungen ausmachen. Allerdings ist festzuhalten, dass die Unterstützung in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nur ein Aspekt des ontogenetischen Nutzen ist. "Vielmehr müssen auch andere (inter)individuelle Aspekte in Bezug auf die Entwicklung berücksichtigt werden, die sich nicht mehr oder weniger normativ erfassen lassen"¹⁴⁷.

Der *materiale Gewinn* „beschreibt diejenigen Aspekte, die positiv in die momentane Lebenssituation eingreifen“¹⁴⁸ und ist als solcher nicht primär in intergenerationellen Lernbeziehungen angestrebt. Es ist allerdings möglich, dass durch intergenerationelles Lernen enge Kontakte zwischen den Beteiligten entstehen und dieser so über den materialen Gewinn hinausreicht.¹⁴⁹

Ein weiterer wichtiger individueller Nutzen lässt sich als *situativer Gewinn*, als „die für den Einzelnen positiven Aspekte, die sich unmittelbar aus der intergenerativen Begegnung ergeben“¹⁵⁰ beschreiben. Hierzu zählen gemeinsame Aktivitäten, bei welchen die

¹⁴² Vgl. Jacobs 2006: S. 70.

¹⁴³ Vgl. Jacobs 2006: S. 86.

¹⁴⁴ Jacobs 2006: S. 70.

¹⁴⁵ Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 72.

¹⁴⁶ Vgl. Büttner / Dieterich 2013: S. 74.

¹⁴⁷ Jacobs 2006: S. 83.

¹⁴⁸ Jacobs 2006: S. 70.

¹⁴⁹ Vgl. Jacobs 2006: S. 84.

¹⁵⁰ Jacobs 2006: S. 70.

Teilnehmenden von den Erfahrungen der anderen profitieren können. Der situative Gewinn kann folglich nicht nur auf das gemeinsame Tun reduziert werden, sondern beschreibt auch praktische Lernerträge.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird im Folgenden zunächst die lerntheoretische Grundlage des intergenerationellen Lernens erläutert. Daraufhin werden in einem Überblick einige wichtige Aspekte des individuellen Nutzens gelungener Lernprozesse zu entsprechenden Lebensabschnitten aufgeführt.

3.2.1. Sozialkognitive Theorie als Grundlage intergenerationellen Lernens

Aus lernpsychologischer Sicht ist intergenerationelles Lernen besonders zu betrachten, da die beteiligten Individuen bewusst größere Differenzen hinsichtlich Wahrnehmung, Denkweise, Vorwissen, Biografie, Einstellung und Haltungen in den Lernprozess einbringen. Durch die unterschiedliche Deutung glaubensrelevanter Inhalte und Praktiken, sowie der differenzierten Beantwortung spezifischer und alltäglicher Fragen aufgrund von Erfahrungen und der eigenen Biografie werden im intergenerationellen Lernprozess bewusst individuelle, kognitive Konflikte provoziert und angestrebt. Diese werden dann zum Anlass, bestehendes Wissen, Einstellungen und Schemata zu modifizieren und neue zu entwickeln.

Aus der Perspektive der Lernpsychologie ist die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras exemplarisch zu nennen, um die Bedeutung von intergenerationellem Lernen hypothetisch zu stützen. Der Psychologe geht von einem Lernen am Modell aus. Ausgehend davon muss ein Mensch nicht selbst im Lernprozess engagiert sein, um etwas zu lernen bzw. sich etwas aneignen zu können, sondern lernt durch das Beobachten des Verhaltens einer anderen Person.¹⁵¹ Besonders in intergenerativen Lernprozessen können Personen, welche der anderen Generation zugeordnet werden, Modellpotenzial besitzen. Vor allem Jüngere lernen identifikatorisch.¹⁵² Sie nehmen Regel, Normen, Strategien, Werte und Schemata auf, modifizieren diese und internalisieren sie für sich. Effektive Lernprozesse finden so im Kindesalter primär durch Beobachtung anderer statt. Intergenerationelle Zusammensetzungen der Lerngruppen eignen sich besonders, da die Gegenüber durch ihr Wissen, ihre Biografie und ihre Erfahrungen dem lernenden Individuum einen persönlichen Mehrwert an Verhalten, Kompetenzen und Status versprechen, welcher als persönlich bedeutsam wahrgenommen werden kann.¹⁵³ So können bspw. Erzählungen über

¹⁵¹ Vgl. Kiesel, Andrea / Koch, Iring (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 119.

¹⁵² Vgl. Kiesel / Koch 2012: S. 119.

¹⁵³ Vgl. Kiesel / Koch 2012: S.122.

erlebte Lebenskrisen oder Erfahrungsberichte über Glaubensvorstellungen dem einzelnen in seiner konkreten Lebenslage als Modell zum eigenen Handeln und Denken werden. Besonders beeinflusst werden kann das modellhafte Lernen durch die "Qualität der Beziehung zwischen Lernendem und Modellpersonen"¹⁵⁴, welche in intergenerationellen Lernprozessen geschaffen und vertrauensvoll aufgebaut werden kann. Aus der Interaktion mehrerer Generationen ergeben sich so lerntheoretische Chancen, da die Individuen durch den Austausch unterschiedlicher Denkstrategien und Wirklichkeitswahrnehmungen Impulse zur Weiterentwicklung und Verarbeitung von kognitiven Konflikten bekommen.

3.2.2. Erfahrung der Selbstwirksamkeit im Kindesalter

In der Kindheit stehen nach Erikson wichtige Entwicklungsaufgaben bzw. Krisen an, welche das Kind zu bewältigen hat. Jüngere Kinder stehen vor der Aufgabe, die Umwelt außerhalb der eigenen Familie selbstsicher und autonom zu erproben, nachdem zu bekannten Bezugspersonen vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut wurden. Speziell Kinder im Grundschulalter befinden sich nach der psychosozialen Entwicklungstheorie auf der vierten Stufe ‚Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl‘. Als zentrales Thema kann hier die „Ausbildung des Werksinns“¹⁵⁵ genannt werden. Kinder beginnen ihre Umwelt, die erlebte Realität, systematisch zu erkunden und sind lernbegierig.¹⁵⁶ Sie wollen praktisch etwas tun, Erfahrungen machen und Dinge aus eigener Kraft schaffen. Erste Lernerfahrungen wecken Motivation, Neues zu lernen und mit ihrer Umwelt zu interagieren. In intergenerationellen Lernprozessen können solche neuen Erfahrungen gemacht werden. Zudem erfahren Kinder in diesen Lernarrangements Selbstwirksamkeit. Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf die kognitiven Theorien Banduras zurück und kann im Lebensabschnitt der Kindheit eng mit der psychosozialen Theorie Eriksons verknüpft werden. Selbstwirksamkeit nach Bandura meint „die Überzeugung eines Menschen, auch schwierigen Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“¹⁵⁷. Bereits sehr früh in der Entwicklung nehmen Kinder sich selbst als Verursacher von Ereignissen in ihrer Umwelt wahr. Mit dem weiteren Verlauf der Entwicklung gelangen Kinder zunehmend zur Überzeugung und zum Bewusstsein, kontrolliert Einfluss auf die materiale und soziale Umwelt ausüben zu können. Kindliches Handeln

¹⁵⁴ Kiesel / Koch 2012: S. 122.

¹⁵⁵ Büttner / Dieterich 2013: S. 74.

¹⁵⁶ Vgl. Flammer, August (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. Aufl. Bern: Hans Huber. S. 99.

¹⁵⁷ Stangl, Werner (2021c). Selbstwirksamkeit. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung>. Stand: [29.05.2021]

ist durch eigene Erwartungshaltungen sowie Selbstwahrnehmung beeinflusst. Deswegen ist nach Bandura die Erfahrung von Selbstwirksamkeit wichtiger Einflussfaktor.¹⁵⁸ Positive Erfahrungen führen dazu, dass das Kind seine eigenen Kompetenzen besser einschätzen lernt und sich mehr zutraut. Es wird fähig, größere Herausforderungen wahr- und anzunehmen. Leistung und Selbstwahrnehmung werden positiv beeinflusst.¹⁵⁹ Durch Interaktion in intergenerationellen Lernkonzepten kann das Kind Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit machen, da der Zuspruch und die Anerkennung von Älteren und Erfahreneren sich wesentlich auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen auswirken.¹⁶⁰

Auch in anderen Bereichen wirkt sich intergenerationelles Lernen positiv auf die kindliche Entwicklung aus und verspricht einen individuellen Nutzen. So kann in verschiedenen Projekten eine Zunahme der moralischen Kompetenz von Kindern beobachtet werden. Diese wird durch Interaktionen mit Älteren erlernt, z.B. ein respektvoller Umgang, Übernahme von Verantwortung oder das Verstehen und Anwenden von Werten und Normen.¹⁶¹ Dies liegt nach der Theorie Kohlbergs daran, dass sich Kinder in sensiblen Phasen der Moralentwicklung befinden und von Älteren, welche zumeist über eine gefestigtere Moralentwicklung durch eigene Erfahrungen verfügen, lernen können. Auch die sozio-emotionale Kompetenz wird durch intergenerationelles Lernen gefördert. Kinder, welche an intergenerativen Projekten beteiligt waren, erkennen leichter feine, nonverbale Signale. Sie konnten zudem ihr Einfühlungsvermögen und Perspektivenübernahme durch spielerisches Einüben und dem Ausprobieren von Rollen verbessern. Als-ob-Spiele sind hierbei wichtige Elemente. Kinder in intergenerationellen Lernkontexten zeigen eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber Älteren und deren Bedürfnissen. Insbesondere gegenüber Hochbetagten, da auch sie Defizite in ähnlichen Bereichen bspw. in der Motorik aufweisen und Kinder so Parallelen zu den eigenen Fähigkeiten ziehen. Erwachsene werden oftmals als Gleichgestellte ohne Überlegenheit wahrgenommen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des individuellen Nutzens intergenerationellen Lernens in der Kindheit ist der positive Einfluss auf die Glaubensentwicklung. Nach Fowler befinden sich Kinder auf den ersten beiden Stufen seines Modells der Glaubensentwicklung. Auf der ersten Stufe, dem ‚intuitiv-projektiven Glauben‘, ist der Glaube stark geprägt von

¹⁵⁸ Stangl 2021 c.

¹⁵⁹ Vgl. Stangl 2021 c.

¹⁶⁰ Vgl. Stangl 2021 c.

¹⁶¹ Vgl. Ehret, Sonja / Kruse, Andreas / Schmitt, Eric (2016): Echo der Generationen. Intergenerationelle Beziehungen stiften – Kontakte zwischen sehr alten und jungen Menschen sowie Zugehörigkeit und Mitverantwortung fördern – Bausteine zur Entwicklung einer generativen Gesellschaft. Abschlussbericht an die Dietmar Hopp Stiftung. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. S.26.

Fantasievorstellungen. Wünschen, Erfahrungen und Emotionen werden auf religiöse Phänomene bzw. auf Gott als Symbolgestalt übertragen.¹⁶² Das Kind ist durch den erzählten und sichtbaren Glauben von Älteren beeinflusst bzw. abhängig von diesen. Lernbegegnungen mit Zugehörigen anderer Generationen, welche das Kind in seiner Glaubensvorstellung ernst nehmen und ihm Orientierung und Sinn bieten, sind hier besonders wichtig. Auf der zweiten Stufe, dem ‚mythisch-wörtlichen Glauben‘, nimmt der Realitätssinn des Kindes zu. Religiöse Sprache und Symbole werden wortwörtlich verstanden.¹⁶³ Das Kind denkt intensiv über Sinn und Sinnhaftigkeit nach. Zudem kommt es durch Beobachten sowie der Aufnahmen von Ritualen und Glaubensgeschichten zur Identifikation mit der religiösen Gemeinschaft. Das Kind fühlt sich zugehörig und wird von Geschichten seiner zugehörigen Umwelt fasziniert. Der Kontakt mit der anderen Generation im Lernaustausch kann bei einer solchen Identifikation unterstützen. Durch sie werden Glaubensgeschichten weitergegeben und das dramatische Erzählgut der Bibel dem Kind vermittelt.

3.2.3. Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe Jugendlicher

Nach Erikson stellt die Identitätsbildung das zentrale Thema der Jugendphase dar.¹⁶⁴ Nach dem Psychologen erstreckt sich der Prozess der Identitätsbildung über die gesamte Lebensspanne, Kinder sind vor der Pubertät nicht identitätslos. Allerdings geschieht die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person, das starke Erleben des Prozesses und auch die Suche nach der Antwort auf die Frage ‚Wer bin ich?‘ während der Adoleszenz.¹⁶⁵ Das Individuum ist nach dem Aufbau von Selbstkonsistenz bestrebt und bemüht um eine Begründung der Einheitlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person. Die Basis dieser einzigartigen Identität bilden die Entwicklungsprozesse der früheren und mittleren Kindheit.¹⁶⁶ Im Zentrum der Identitätsbildung steht der bewusste, kritisch hinterfragende und nach relevanten Informationen suchende Jugendliche, welcher nach einer Theorie über sich und die Welt strebt. Die Beantwortung der zentralen Wer-bin-ich-Frage geschieht vorwiegend durch eine realistische Einschätzung und Auseinandersetzung mit der Umwelt bzw. der Gesellschaft und deren Erwartungen an das Individuum.¹⁶⁷ Jugendliche hinterfragen Normen, Werte, Ansprüche und Vorstellungen

¹⁶² Vgl. Fowler, James (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn: S. 150.

¹⁶³ Vgl. Fowler 1991: S.166 f.

¹⁶⁴ Vgl. Büttner / Dieterich 2013: S. 74.

¹⁶⁵ Vgl. Grob, Alexander / Jaschinski, Uta (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 43.

¹⁶⁶ Vgl. Stangl, Werner (2021b). Identitätsentwicklung. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/23802/identitaetsentwicklung>. Stand: [29.05.2021]

¹⁶⁷ Vgl. Grob / Jaschinski 2003: S. 43.

der Gesellschaft und reflektieren diese in Hinblick auf die persönliche Lebensgestaltung. Zentrales Merkmal hierfür ist die Exploration, das selbständige Erkunden verschiedener Lebensbereiche mit dem Ziel der besseren Orientierung und Unterstützung zur Entscheidungsfindung.¹⁶⁸ Heranwachsende kennen dadurch verschiedene Alternativen der Lebensgestaltung, Bilder der Gesellschaft und Erwartungen, Vorstellungen von Normen und Werten, Biografien und deren Konsequenzen. Auf der Ebene der sozialen Beziehungen kommt es zudem zu Umgestaltungen. Das soziale Umfeld bzw. Kontakte mit einem neuen Umfeld können neben anderen Faktoren den Prozess der Identitätssuche fördern und positiv beeinflussen.¹⁶⁹ Von den Eltern streben Jugendliche vermehrt Unabhängigkeit und eine Behandlung als eigenständige Persönlichkeit an. Anderen sozialen Kontakten außerhalb der Familie wird größere Bedeutung zugeschrieben. Auch abseits vom Autonomiestreben der Heranwachsenden kann besonders das mittlere Jugendalter als Phase betrachtet werden, in der verstärkt Werte, Normen und Erwartungen der Gesellschaft reflektiert werden.¹⁷⁰ Von zentraler Relevanz sind hierbei soziale Vergleiche und die Möglichkeit, sich mit verschiedenen angebotenen Vorstellungen über das Zusammenleben bzw. eine Zukunftsgestaltung auseinanderzusetzen.¹⁷¹ Im Austausch mit anderen Generationen bekommen Jugendliche einen Einblick in die Erfahrungen, die persönliche Biografie und die damit verbundenen Optionen zur Gestaltung des eigenen Lebens. Junge Erwachsene profitieren von älteren Menschen, indem die Älteren ihnen neue „Lebenshorizonte [...] eröffnen, denn sie überschauen viel Leben und können darstellen, worauf es ihrer Meinung nach vor allem ankommt.“¹⁷² Intergenerationelles Lernen bietet so den Heranwachsenden einen besonderen sozialen Freiraum, in welchem das Autonomiestreben marginalisiert, soziales Verhalten erprobt, neues Wissen angeeignet und Identifikation durch Erfahrungswissen geboten werden kann. Ein weiteres Potenzial liegt in den besonderen außerfamiliären Lernbeziehungen. „Vor allem Menschen außerhalb der Familie können eine unabhängige Sicht an die Jugendlichen herantragen. Dadurch werden Jugendlichen Möglichkeiten zur Reflexion eröffnet, die wichtig sind, wenn sie eigene Lebenspläne zu klären versuchen.“¹⁷³ Diese Kontakte zu Menschen anderer Generationen sind auch im späteren Jugendalter bis ins Erwachsenenalter wichtig. Sie dienen der

¹⁶⁸ Vgl. Marcia, 1980 zit. nach: Grob / Jaschinski 2003: S. 44.

¹⁶⁹ Vgl. Grob / Jaschinski 2003: S. 46.

¹⁷⁰ Vgl. Grob / Jaschinski 2003: S. 49.

¹⁷¹ Vgl. Grob / Jaschinski 2003: S. 49.

¹⁷² Krappmann, Lothar: Brauchen junge Menschen alte Menschen? In: Krappmann, Lothar / Lepenies, Annette (Hg.) (1997): *Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen*. Frankfurt am Main. S. 185.204. S. 197.

¹⁷³ Krappmann 1997: S. 197.

Rückversicherung, der Reflexion und dem Überprüfen von individuell gewählten Normen, Werten und Idealen hinsichtlich der persönlichen und gesellschaftlichen Eignung.¹⁷⁴

Auch für die Glaubensentwicklung von Jugendlichen gewinnen Menschen des sozialen Umfelds, sogenannte „bedeutsame Andere“¹⁷⁵, an Bedeutung. Die Heranwachsenden brauchen ihr Gegenüber als Spiegel ihrer selbst, um das eigene Bild der entstehenden religiösen Persönlichkeit sehen zu können.¹⁷⁶ Nach dem Modell Von Fowler befinden sich Jugendliche meist auf der dritten Stufe der Glaubensentwicklung.¹⁷⁷ Diese wird von dem Großteil der Menschen erreicht, teilweise verbleiben auch Erwachsene in dieser Stufe.¹⁷⁸ Charakteristisch für den ‚konventionell-synthetischen Glauben‘ in der dritten Stufe ist die starke, unreflektierte und unkritische Orientierung an Glaubensinhalten anderer. Durch Konfrontation mit der Realität wird der mythische Kinderglaube aufgegeben und Desillusionierungen führen zu Widersprüchen und so zum Nachdenken über den Bedeutungsgehalt religiöser Vorstellungen.¹⁷⁹ Der Glaube bzw. die Vorstellungen werden dem System der Jugendlichen, dem sozialen und familiären Umfeld, angepasst und sind stark abhängig von diesem und den Interaktionspartnern der Heranwachsenden. Die Weltsicht und Glaubensvorstellungen in dieser Phase werden bei jedem Individuum einzigartig zusammengefügt. In der dritten Stufe des Glaubensmodells nach Fowler zeigt sich deutlich, was Erikson in der psychosozialen Entwicklung als Identitätsbildung bezeichnet. Der bzw. die Jugendliche bildet eine einzigartige, religiöse Identität. Allerdings kommt es nur selten zu kritischem Hinterfragen und Reflexionen. Wie auch in der psychosozialen Entwicklung braucht es im Prozess der Glaubensentwicklung Interaktionspartner*innen, welche Glaubensvorstellungen leben und vorgeben. Intergenerationelle Lernprozesse sind von Bedeutung, denn Jugendliche treffen hierbei auf Erwachsene, welche größtenteils viel Glaubenserfahrung und einen fest verankerten Glauben haben. Glaubensbiografie kann geteilt werden und so Orientierung geben. Zudem können Widersprüche bzw. Begegnungen mit Personen, welche andere Erfahrungen gemacht oder Perspektiven eingenommen haben, zur kritischen Reflexion mit den eigenen Glaubensinhalten und religiösen Werten führen und so die Glaubensentwicklung positiv beeinflussen.¹⁸⁰

¹⁷⁴ Vgl. Grob / Jaschinski 2003: S. 50.

¹⁷⁵ Büttner / Dieterich 2013: S. 78.

¹⁷⁶ Vgl. Fowler 1991: S.167 f.

¹⁷⁷ Siehe Abbildung 13: Verteilung der Glaubensstufen nach Altersgruppen. S. 69.

¹⁷⁸ Vgl. Fowler 1991: S.191.

¹⁷⁹ Vgl. Fowler 1991: S.191.

¹⁸⁰ Vgl. Fowler 1991: S. 191 f.

3.2.4. Generativität als Entwicklungsaufgabe im mittleren und höheren Erwachsenenalter

Die Generativität stellt im Stufenmodell Eriksons die wesentliche Entwicklungsaufgabe Erwachsener und älterer Menschen dar. Erikson meint damit „das Erziehen der nächsten Generation“¹⁸¹. Während im mittleren Erwachsenenalter diese Aufgabe, insbesondere als Verantwortlichkeit für das Fortbestehen der Menschheit durch biologische Reproduktion, im Fokus steht, zählt der Psychologe im späteren Erwachsenenalter auch die außerfamiliäre Weitergabe von Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen und Befähigungen zur Generativität hinzu.¹⁸² Dies schließt die Weitergabe symbolischer Güter wie Werte und Visionen ein.¹⁸³ Generativität kann als intrinsisches Bedürfnis Erwachsener angesehen werden, aber auch als Anspruch der Gesellschaft an die älteren Generationen, Verantwortung für die nachfolgenden Generationen zu übernehmen.¹⁸⁴ Aus der Perspektive der individuellen Ebene haben ältere Menschen das Bedürfnis, etwas aus dem persönlichen Erfahrungsschatz an die nächste Generation weiterzugeben, damit diese Zukunft gestalten kann. So erfahren Menschen im Erwachsenenalter und darüber hinaus Sinnggebung.¹⁸⁵ Zudem kann Generativität als psychosoziale Ressource für den Einzelnen verstanden werden, durch welche persönliche Potenziale, Kompetenzen und Stärken rückversichert und bewahrt werden. Die Generativität steht in engem Zusammenhang mit der zweiten zentralen Entwicklungsaufgabe des Alters, der Integrität. Diese besteht darin, Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem eigenen Leben angesichts des nahenden Todes im Lebensrückblick zu finden.¹⁸⁶ Aus dem intrinsischen Bedürfnis und dem gesellschaftlichen Anspruch der Generativität ergibt sich eine Offenheit und Anliegen der erwachsenen Älteren zur Fürsorge für die Zukunft. Intergenerationelle Lernprozesse bieten die Gelegenheit, Generativität gegenüber Jüngeren als persönlich wertvoll erlebte Interaktion entfalten und erleben zu können. Auch in anderen Bereichen lässt sich ein individueller Nutzen intergenerationalen Lernens für Menschen im (höheren) Erwachsenenalter ausmachen. Für Hochbetagte kann ein solcher Lernprozess wertvoll sein. In besonders hohem Alter können

¹⁸¹ Stangl, Werner (2021a). Generativität. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/6181/generativitat>. Stand: [29.05.2021]

¹⁸² Vgl. Berk, Laura E. (2019): Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Hallbergmoos: Pearson Education Deutschland: S. 819.

¹⁸³ Vgl. Berk 2019: S. 819.

¹⁸⁴ Vgl. Berk 2019: S. 820.

¹⁸⁵ Vgl. Stangl 2021a.

¹⁸⁶ Vgl. Berk 2019: S. 818.

Einschränkungen dominieren.¹⁸⁷ Dadurch können Mobilität und soziale Teilhabe abnehmen. Die Lebensfreude und motorische sowie kognitive Aktivität der jüngeren Generationen wirken sich positiv auf die Lebensqualität aus. Besonders Kinder vermitteln einen einfachen und intuitiven Zugang zu motorischen Fähigkeiten, insbesondere der Feinmotorik. Insgesamt lässt sich auch eine positive Auswirkung von intergenerationellen Lernbeziehungen auf die Gemütslage der Hochbetagten feststellen.¹⁸⁸

Entgegen der fortlaufenden, psychosozialen Entwicklung Eriksons, geht Fowler davon aus, dass nicht zwingend jedes Individuum im Laufe seines Lebens alle Stufen der Glaubensentwicklung durchläuft. Vielmehr geht er davon aus, dass viele Erwachsene und ältere Menschen sich, wie Heranwachsende auch, in der dritten Stufe befinden. Erst zwischen dem 30. und 40. Lebensjahr erreichen Erwachsene in der Regel die vierte Stufe.¹⁸⁹ Fowler beschreibt die vierte Phase als ‚individuiierend-reflektierender Glaube‘.¹⁹⁰ Im Gegensatz zum Glauben in der dritten Stufe setzt sich das Individuum mit menschlichen Grund- und Glaubenserfahrungen auseinander. Der eigene Glaube wird erprobt und reflektiert. Der bzw. die Erwachsene geht selbstbewusster mit dem eigenen individuellen Glauben um und ist bereit, sich neuen Wahrheiten zu stellen, welche alte, traditionelle Denkmuster kritisieren und hinterfragen.¹⁹¹ Mythen werden von ihrem Symbolcharakter getrennt. Menschen auf dieser Stufe profitieren von neugierigen Fragestellern, welche sie dazu anregen, ihren eigenen Glauben zu hinterfragen. Einige Erwachsene und Senioren innerhalb religiöser Gemeinschaften befinden sich auch bereits in der Stufe des ‚verbindenden Glaubens‘. Sie haben sich vom dichotomen Denken des Glaubens gelöst und vertreten ein dialogisches Verständnis.¹⁹² Der eigene Glaube wird in die Weltsicht integriert und als eigene Position gegenüber der Wahrheit relativiert. In Stufe fünf gewinnen Mythen, Symbole und Rituale an neuer Bedeutung, ohne buchstäblich verstanden zu werden.¹⁹³ Sie deuten eine neue Tiefe der Realität an. Menschen auf dieser Stufe ziehen aus den Begegnungen mit anderen (jüngeren) Menschen mit anderen Glaubensvorstellungen und -biografien einen Nutzen für den eigenen Glauben.

¹⁸⁷ Vgl. Klie, Thomas et al. (2013): Begegnungen. Ein Projekt mit hochbetagten Menschen und Vorschulkindern. Handreichung für die Praxis. Freiburg: Verlag FEL. S. 4.

¹⁸⁸ Vgl. Klie 2013: S. 4.

¹⁸⁹ Siehe Abbildung 13: Verteilung der Glaubensstufen nach Altersgruppen. S. 69.

¹⁹⁰ Vgl. Fowler 1991: S.200 f.

¹⁹¹ Vgl. Fowler 1991: S.200 f.

¹⁹² Vgl. Fowler 1991: S.216.

¹⁹³ Vgl. Fowler 1991: S.216.

3.2.5. Resümee

Die soziologische Bestandsaufnahme zeigt deutlich, dass die Gesellschaft immer älter und gleichzeitig immer weniger wird. Dabei erfährt vor allem das Alter(n) einen bedeutenden Struktur- und Bedeutungswandel. Ältere Menschen werden zunehmend jünger, das Altern als Lebensphase immer vielfältiger und länger. Nicht mehr das Defizitmodell des Alter(n)s bestimmt Forschung und Gesellschaft, der Fokus liegt gegenwärtig auf Erhalt und Stärkung der psychologischen, physiologischen und sozialen Kompetenzen. Das Alter(n) wird auch in Zukunft ein wichtiges Thema in der Gesellschaft sein. Der Umgang damit, die Integration der Pluralität des Alters sowie die Nutzung der vielfältigen Ressourcen der Älteren sind wichtige Themen. Allerdings bilden sich diese Entwicklungen nur geringfügig in der Bevölkerung ab. Es ist eher ein gepflegtes Nebeneinander der Generationen zu beobachten. Gesellschaftliche Institutionalisierungsprozesse verschärfen diese sprach- und beziehungslose Koexistenz. Generationen werden heutzutage weitgehend voneinander getrennt und je nach Bedarfslage sozialpolitisch organisiert und isoliert voneinander gepflegt, erzogen, beschäftigt oder gebildet. Diese institutionelle Trennung der Generationen stärkt das ‚Nebeneinander-Leben‘ und verhindert Begegnungsräume, in denen ein harmonisches Zusammenleben und Zusammentreffen der Generationen gestaltet werden kann. Weiterhin zeigen Studien, dass Altersbilder besonders dann negativ geprägt sind, wenn kaum Kontakt zur anderen Generation außerhalb der Familie besteht. Dennoch ist die Bereitschaft der Altersgruppen, mit der jeweils anderen zu arbeiten und zu lernen, gut ausgeprägt. Deswegen ist es eine Notwendigkeit, in den verschiedenen Generationen ein solidarisches und auch außerfamiliäres Miteinander zu unterstützen, um generationenspezifischen Vorurteilen bzw. Stereotypen und der befürchteten zunehmenden Sprach- und Beziehungslosigkeit der Generationen innerhalb der Gesellschaft entgegenzuwirken.

Der individuelle Nutzen ergibt sich vor allem aus den Entwicklungsaufgaben im jeweiligen Lebensalter. Zwar haben jüngere und ältere Menschen häufig unterschiedliche Bedürfnisse, Wünsche und Interessen. Auch Verhaltensweisen, Sprache, Einstellung, Erfahrungen und Wertvorstellungen der verschiedenen Generationen weisen Differenzen auf. Doch die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse und Forschungen zeigen, dass sich die Generationen hinsichtlich ihrer Entwicklungsaufgaben gut ergänzen. Besonders die ‚Generativität im Altern‘ und die ‚Identitätsbildung im Jugendalter‘ stehen in einem komplementären Verhältnis der Generationen. Letztlich scheint es durchaus denkbar, dass alle Generationen im und durch intergenerationelles Lernen miteinander an den individuellen Entwicklungsaufgaben arbeiten, wachsen und zufrieden daraus hervorgehen können.

Wichtig ist es hierbei, sich auf die Gemeinsamkeiten der Beteiligten zu fokussieren, um so Zusammenhalt und individuellen Nutzen zu ermöglichen. Intergenerationelles Lernen kann einen Möglichkeitsraum schaffen und hat entsprechend gute (entwicklungs-) psychologische und lerntheoretische Voraussetzungen, um individuelle Entwicklungen positiv zu beeinflussen. Allerdings kann nicht von einem Lernprozessautomatismus gesprochen werden, welcher eine positive Entwicklung aufgrund intergenerativen Lernens garantiert. Auch für die Glaubensentwicklung kann kein Automatismus abgeleitet werden. Hier spielt zusätzlich noch die Zusammensetzung von Glaubensstufen innerhalb der Generationen eine bedeutende Rolle. Glaubensentwicklung und Alter kann nicht gleichgesetzt werden. Es ist durchaus möglich, dass auch innerhalb einer Generation unterschiedliche Stufen der Glaubensentwicklung vorzufinden sind. Durch ein bewusstes Anregen des Lerngeschehens können jedoch auch diese heterogenen Voraussetzungen trotz größerer Ausprägung individuelle Entwicklungen fördern.

Wo?

4. Die Gemeinde als Ort intergenerationellen Lernens

Mit dem Titel der vorliegenden Arbeit ist die äußerliche Frage nach dem Ort intergenerationellen Lernens bereits beantwortet. Mit genauerer Betrachtung hingegen ist der Ort ‚Gemeinde‘ wesentlich differenzierter und vielseitiger als zunächst angenommen, sodass die Frage nach dem ‚Wo‘ neu bedacht werden muss.

4.1. Historische Entwicklungen des intergenerationellen Lernens in christlicher Gemeinschaft

Intergenerationelles Lernen ist urbiblisch und eng mit dem Christentum verwachsen, auch wenn die Lebenssituationen der Menschen sich stark verändert haben. Das Zusammenleben zu biblischen Zeiten bzw. zu Zeiten der Entstehung des biblischen Kanons war weitestgehend vom Patriarchat geprägt, die Anzahl Hochaltriger und die Lebenserwartung waren geringer. Die Älteren verkörperten Lebenswissen und die Tradition des Volkes bzw. der Sippe. Das Alter wird nach traditioneller Sicht mit Weisheit und rechtem Glauben gleichgestellt.¹⁹⁴ Kinder lernen durch Überlieferungen von geschichtlichen Erinnerungen die Erfahrungen der vorherigen, älteren Generation. Die jüngere Generation soll diese Erfahrungen zustimmend als Wahrheit annehmen und sich in den Glauben der Väter stellen.¹⁹⁵ Religiöses Lernen zwischen den Generationen fand somit auch immer

¹⁹⁴ Vgl. Sir 25,3-6.

¹⁹⁵ Bspw. Dtn 6,21 f.

innerhalb der Familie, der Gemeinde bzw. der Sippe oder Volk statt und war mit dem Anspruch verknüpft, dass die jüngeren von den älteren Mitgliedern zu lernen haben. Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch die Autor*innen der biblischen Texte das Stereotyp der ‚frömmen Alten und unklugen Jungen‘ kritisch betrachten und in Frage stellen. Es ist durchaus auch von törichten Alten die Rede, welche weder gottesfürchtig noch gerecht sind.¹⁹⁶ Ebenso kennen Autor*innen der biblischen Texte kein ‚zujung‘ als Kriterium für Menschen, um über den Glauben zu sprechen¹⁹⁷ oder um Vorbild im Glauben und von Gott zu Besonderem auserwählt zu sein.¹⁹⁸ Vielmehr wird allen Generationen in eine lernende und lehrende Funktion zugeschrieben, welche auf Achtung und Respekt gegenüber der jeweilig anderen und deren Erfahrungen gründet. Im Neuen Testament finden sich schließlich an zentralen Stellen der synoptischen Evangelien Aussagen zur besonderen Bedeutung und Stellung der Heranwachsenden. Mit den Aussagen Jesu bekommt die jüngere Generation als Vorbild im Glauben eine positive und wertschätzende Bedeutung.¹⁹⁹ Diese Hervorhebungen haben Auswirkung auf das Miteinander der Generationen auch in biblischer Perspektive. Es kann folglich geradezu von einer Irrelevanz des Alters als Maßstab für den Glauben oder für Glaubenserfahrungen gesprochen werden. Alte Menschen sowie Kinder als die ältere und die jüngere Generation sind vor Gott gleich. Der Altersunterschied sowie die Zugehörigkeit verlieren vor Gott an Bedeutung. Bereits im Bund Abrahams werden die nachfolgenden Generationen mitgesegnet und somit an die momentan bestehende gebunden. Alte und Jüngere gehören als Gemeinde vor Gott zusammen. Das solidarische und friedliche Miteinander der Generationen wird deutlich in den verschiedenen Forderungen. So sollen alle Generationen gemeinsam über den Glauben sprechen²⁰⁰, gemeinsam den Herren loben²⁰¹ und gemeinsam das Fest des Herren feiern²⁰². All dies soll in einer generationenübergreifenden Einheit stattfinden, welche in Jesus geschehen ist.²⁰³ Als Gemeinde gehören alle zusammen.²⁰⁴ Generationenbeziehungen innerhalb des Volkes, der Gemeinde bzw. der Familie sind in biblischer Perspektive nicht vom Senioritätsprinzip geprägt, bei welchem der älteren Generation allein aufgrund ihres Alters Vorrang und besondere Kompetenz zugesprochen wird. Es wird vielmehr eine gleichberechtigte und solidarische Partnerschaft der

¹⁹⁶ Vgl. Ijob 12,12.

¹⁹⁷ Vgl. Jer 1,6.

¹⁹⁸ Vgl. 1. Tim 4,12.

¹⁹⁹ Vgl. Mk 10,14.

²⁰⁰ Dtn 6,20.

²⁰¹ Ps 148,12 f.

²⁰² Ex 10,9.

²⁰³ Vgl. Röm 15,7; Mal 3,24.

²⁰⁴ Vgl. 1. Kor 12,27.

Menschen in verschiedenen Lebensphasen und Generationen angestrebt, welche im gemeinsamen Miteinander verwirklicht wird. Jung und Alt sollen gemeinsam Zukunft gestalten, im Miteinander von Gott geschenkte Gaben zur Entfaltung bringen und auch in Zukunft gemeinsam lernen.²⁰⁵

Auch wenn sich das Miteinander der Generationen in den biblischen Perspektiven nicht auf einem hierarchischen Senioritätsprinzip gründet, so kann in historischer Perspektive nicht von einem solidarischen und wechselseitigem Lernen der Generationen im Christentum gesprochen werden. Vielmehr „war das intergenerationelle Lernen die längste Zeit über vom Verständnis einer hierarchischen Generationenordnung geprägt“²⁰⁶. Vermutlich kann auch nur bedingt von einem intergenerationellen Lernen, wie es innerhalb dieser Arbeit verstanden wird, gesprochen werden. So richtete sich das Katechumenat in den ersten Jahrhunderten vorwiegend an Erwachsene, welche im Glauben unterwiesen wurden.²⁰⁷ Als explizites Lernen in intergenerationellen Beziehungen können beispielsweise die Häuser und Klosterschulen genannt werden.²⁰⁸ Es darf auch nicht von einem wechselseitigen Lernprozess, wie er heute beim intergenerativen Lernen angestrebt wird, ausgegangen werden. Inhalt des Lernens war, neben der Wissensweitergabe einer schon vorab feststehenden Wahrheit, die beispielhafte Einweisung in christliche Lebensformen. „Das wiederum geht mit einer klaren Hierarchisierung im Verhältnis der Generationen Hand in Hand“²⁰⁹. Die ältere Generation, als Hüter der Wahrheit und Vorbilder in christlicher Lebensführung, unterwiesen die Jüngeren, welche zu gehorchen und kritiklos anzunehmen hatten. Auch mit Martin Luther, der Reformation und dem damit einhergehenden Bedeutungswandel von Bildung ändert sich im Miteinander der Generationen und dem Verständnis von intergenerationellen Lernen nur wenig. Die Hierarchie innerhalb intergenerativer Lernbegegnungen bleibt bestehen. Luthers Katechismen richten sich an Hausväter, welche ihre Kinder „in einen am Evangelium orientierten Lebensstil einführen“²¹⁰ sollten. Zusätzlich wurde das hierarchische Verständnis noch verstärkt. Den Eltern als religiöse Erzieher*innen wurde in ihrem Handeln göttliche Autorität zugesprochen.²¹¹ Kinder haben kritiklos und ohne Hinterfragen zu folgen. Der Impuls aus der Reformation geht wie selbstverständlich von einem eindimensionalen und einseitigen Lernprozess der

²⁰⁵ Vgl. Sach 8,4.

²⁰⁶ Domsgen, Michael (2018): Religiöse Bildung in intergenerationellen Lernprozessen ermöglichen. Eine Bestandsaufnahme und einige Anmerkungen zu deren Chancen und Grenzen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Jg. 17, H. 2, S. 103-119. S. 104.

²⁰⁷ Vgl. Domsgen 2018: S. 105.

²⁰⁸ Vgl. Domsgen 2018: S. 105.

²⁰⁹ Domsgen 2018: S. 105.

²¹⁰ Domsgen 2018: S. 105.

²¹¹ Vgl. Domsgen 2018: S. 106.

älteren an die mittlere bzw. jüngere Generation aus. Diese Tradition des hierarchischen Lernen gilt lange Zeit ungefragt und auch an fast allen Orten religiösen Lernens wie Schule, Gemeinde und Familie.²¹² Im Zuge der historischen und gesellschaftlichen Umbrüchen wurde allerdings mit der Zeit deutlich, dass diese hierarchische Ordnung innerhalb der Generationen besonders in christlichen Gemeinden nicht mehr kritiklos und ohne Hinterfragen funktioniert. Die Jugendkammer der evangelischen Kirche Deutschlands wies nach den Jugendprotesten in den vorherigen Jahrzehnten auf die „Notwendigkeit eines neuen Miteinanders im Gespräch der Generationen“²¹³ hin. Angesichts des schnellen Wandels in Gegenwart und Zukunft wurde der allgemeine Konsens, dass Jüngere von Älteren zu lernen und ihre Werte und Lebensweisheiten zu übernehmen hätten, aufgelöst.²¹⁴ Ziel der Jugendkammer für das angestrebte Gespräch der Generationen war es nicht, Themen und Anfragen der Jugendlichen zuzulassen. Vielmehr sollte der Blick gemeindlichen Handelns geweitet werden, da „auch Erwachsene von den Jungen lernen können, nicht nur umgekehrt“²¹⁵. Die Forderungen der Jugendkammer hatten zur Folge, dass nach und nach die verschiedenen Lebenswelten der Gemeinde- und Kirchenmitglieder sowie die unterschiedlichen Alterskohorten als Gruppen mit eigenen Themen, Fragen, Herausforderungen und Entwicklungen in das Blickfeld kirchlicher Akteur*innen traten.²¹⁶ „Insgesamt wuchs die Sensibilität für die Herausforderungen der verschiedenen Lebensphasen“²¹⁷. Auch das Generationenverhältnis wurde unter der Perspektive des kirchlichen Bildungsauftrags neu gedacht. So hat Bildung aus evangelischer Sicht die „individuelle Entwicklung und Lebensgeschichte jedes Kindes, Jugendlichen und Erwachsenen zu berücksichtigen [und] das verständnisvolle Verhältnis zwischen den Generationen zu unterstützen [...]“²¹⁸. Intergenerationelles Lernen ist wichtiger, wenn nicht sogar wichtigster Faktor, um diesem Auftrag gerecht zu werden und das Ziel der Solidarität zu ermöglichen.

4.2. Verständnis der Gemeinde als Ort

Gemeinden sind im steten Wandel. Inwiefern sich diese heute noch als tatsächliche Orte, auch für intergenerationelles Lernen, verstehen, soll ihm Folgenden skizziert werden.

²¹² Vgl. Domsgen 2018: S. 106.

²¹³ Domsgen 2018: S. 106.

²¹⁴ Vgl. Jugendkammer 1985, S. 25. Zit. nach. Domsgen 2018: S. 106.

²¹⁵ Bäumler, Krusche 1985: S. 85. Zit. nach: Domsgen 2018: S. 107.

²¹⁶ Vgl. Kirchenamt der EKD 1995. Zit. nach: Domsgen 2018: S. 107.

²¹⁷ Domsgen 2018: S. 107.

²¹⁸ Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. S. 42.

4.2.1. Die kommunalen Gemeinde

Der Terminus ‚Gemeinde‘ kann durchaus sehr diffus verstanden werden. Über den kirchlichen Horizont hinaus wird unter dem Begriff der kommunalen Gemeinde „eine der wichtigsten Grundformen der Gesellschaft“²¹⁹ verstanden. Die Gemeinde ist Wohnort und Teil des Gemeinwesens. Sie wird durch öffentliche Verwaltungseinheiten strukturiert und lokal bzw. topologisch begrenzt. Für die Menschen ist die kommunale Gemeinde auch Lebenswelt und „soziale Wirklichkeit“²²⁰. Durch die räumliche Nähe, lokale Begrenzung und lebensrelevante Gestaltungsthemen kommt es zur Vereinigungen und Verbindung. Innerhalb dieser können Kinder und Jugendliche erste Erfahrungen mit dem komplexen Phänomen der Gesellschaft machen. Sie ist für alle Generationen Erkundungs- und Erprobungsraum für gesellschaftliches Engagement und Verantwortung, aber auch ein Ort von sozialen Aktivitäten.

4.2.2. Die christliche Gemeinde

Nach protestantischer Tradition ist der Terminus ‚Gemeinde‘ ein theologisch bedeutsamer Begriff. Die christliche Gemeinde ist „Basis der Kirche“²²¹ und nach kirchlichem Verständnis die „Sozialform zur Kommunikation des Evangeliums“²²². Im Augsburger Bekenntnis wird die Gemeinde durch die Aufgabe der Verkündigung des Evangeliums und der Begegnung mit Jesus Christus in den Sakramenten begründet und definiert. „Ursprung und Mittelpunkt von Gemeinden [...] ist ein Prozess der Präsenz Christi, der Teilhabe und Kommunikation zwischen Christus und den Gläubigen und Teilhabe der Gläubigen an der dadurch gegebenen Wirklichkeit“²²³. Sie kann als „strukturiertes, in der Regel auf größere Dauer angelegtes Geschehen der Kommunikation des Evangeliums an einem bestimmten Ort“²²⁴ verstanden werden. Die enge Verbindung zum lokalen Raum einer Gemeinde wird bereits in biblischen Texten durch die Übersetzungstendenz des Begriffs ‚ekklesia‘ für Gemeinde, wenn es sich um eine christliche Versammlung vor Ort handelt, sichtbar. Besonders die Ortsgemeinde ist für religiöse, individuelle und

²¹⁹ Hammerich, Kurt (Hg) (2006): Soziologische Studien zu Gruppe und Gemeinde. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 109.

²²⁰ Hammerich 2006: S. 111.

²²¹ Hauschildt, Eberhard / Pohl-Patalong, Uta (2013): Kirche. Lehrbuch Praktische Theologie. Band 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. S. 272.

²²² Steinhäuser, Martin: Die Räume der Gemeinde. Topologische Erkundungen. In: Bubmann, Peter et al. (Hg.) (2019): Gemeindepädagogik. 2. Aufl. Berlin / Boston: De Gruyter. S. 65-94. S. 65.

²²³ Hauschildt / Pohl-Patalong 2013: S. 272

²²⁴ Blasberg-Kuhnke, Martina / Bubmann, Peter (2021): Gemeindepädagogik. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de). Online verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwortanzeigen/details/gemeindegemeindepaedagogik/ch/0c60fe1d5bbc045cd7e52e2490fcb00/>.

intergenerationelle Lernprozesse von bedeutender Wichtigkeit. Sie „bleibt wesentlicher Platz für die Praxis christlichen Lebens und Glaubens. Kirche wird über die Gemeinde zugänglich und erfahrbar“²²⁵. Durch Interferenz mit der kommunalen Gemeinde und die räumliche Nähe ergibt sich oftmals Gemeinschaft und gemeinsame Erfahrungen im Alltag zwischen den einzelnen Individuen. Außerdem können auf institutioneller Ebene Kooperationen entstehen. Dementsprechend wichtig ist die Gemeinde in intergenerationellen Lernprozessen, da durch die lokale Begrenzung die Zielgruppe und mögliche Themen vorgegeben werden können. Die christliche Gemeinde kann durch intergenerationelle Lernprozesse an der Gesellschaft teilhaben und ihre Mitglieder zu einer aktiven Mitgestaltung und Transformation befähigen. Der Raum der Gemeinde ist der „Ort, an dem gemeinsam glauben gelernt“²²⁶ werden kann. Allerdings ist die Ortsgemeinde als parochiales Gebilde nicht die einzige Form oder Gestalt von Gemeinde bzw. christlicher Gemeinschaft. Denn trotz oder auch gerade wegen der geografischen Begrenztheit sind unterschiedliche Interessen, Beweggründe, Lebensweisen, Verpflichtungen, Vorstellungen usw. vorzufinden. Weiterhin definiert sich die christliche Gemeinde nicht ausschließlich durch lokale Nähe und deren Begrenzung, sondern sie kann auch „als spezifische Sozialgestalt christlicher Praxis“²²⁷ verstanden werden. Sie ist Gemeinschaft der Glaubenden, ein Beziehungsgeflecht und soziales Netzwerk von Angehörigen einer Religionsgemeinschaft. In der Gemeinde sind „Begegnung mit konkreten Personen, die überzeugend Christsein im Alltag zu leben versuchen und bereit sind, mit anderen zu sprechen und ihren Glauben zu bezeugen“²²⁸ möglich. Diese Gemeinschaft ist von Jesus Christus, mit ihm und unter den Glaubenden, gestiftet und ein Resultat des Wirkens des gemeinschaftsstiftenden Geistes Gottes in den Menschen. Die geistliche Wirklichkeit Gottes durch den Heiligen Geist und Jesus Christus schafft die Gemeinde in ihrer vorfindlichen Sozialgestalt. Die Gemeinde als Gemeinschaft in Jesus Christus ist mehr als ein geografischer Ort. Sie „ereignet sich überall dort, wo Menschen im Glauben und aus Glauben »gedanklich wie praktisch« miteinander interagieren und dabei ihre Mit- und Umwelt nicht ausblenden“²²⁹. Sie ist somit auch eine Gemeinschaft über lokale und gruppenspezifische Grenzen wie die Ortsgemeinde und Generationen hinweg.

²²⁵ Foitzik, Karl (1992): Gemeindepädagogik. Eine Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn. S. 173.

²²⁶ Foitzik 1992: S. 175.

²²⁷ Bubmann 2021.

²²⁸ Bubmann 2021.

²²⁹ Foitzik 1992: S. 72.

4.2.3. Die Gemeinde als Lernort

In ihrer sozialen und lokalen Bestimmtheit kann von christlicher Gemeinde als didaktischer Lernort gesprochen werden, an dem „Menschen in kognitiver, affektiver, psychomotorischer und pragmatischer Hinsicht lernen bzw. lehren können“²³⁰. In der Gemeinde finden religiöse Fragen ihren Platz, Menschen können bestimmten „Themen und Ausdrucksformen des Glaubens lernend begegnen sowie die Strukturen ihres Miteinander reflektieren“²³¹. Die Gemeinde ist unverzichtbar für die (religiöse) Identitätsbildung des christlichen Individuums. In der Gemeinde als Lernort wird der Bildungsauftrag der Kirche verwirklicht. Der Begriff des Lernorts für die christliche Gemeinde kann jedoch auch problematisch gesehen werden. So liegt sein Konfliktpotential bereits im Wort selbst. Mit der Gemeinde ist der kirchliche, christliche Raum gemeint, nicht aber ein bestimmter lokalisierbarer Ort im Raum selbst. Lernort allerdings bezieht sich auf einen solchen bestimmten Punkt. „[E]r verweist auf konkret wahrnehmbare, lokalisierbare Verdichtungsstellen im Gesamtraum religiösen Lernens und religiöser Kommunikation“²³². Gemeinde an sich kann folglich kaum bzw. nur bedingt ein konkreter Lernort sein. Ihr fehlt die typografische Eingrenzung auf einen bestimmten Ort und der zeitliche Rahmen, in welchem gelernt wird. Korrekterweise muss vielmehr von Gemeinde als „Geflecht vieler kleiner und großer [religiöser] Lernorte 'mitten im Alltag' und in 'sakralen' Räumen“²³³ gesprochen werden.

4.2.4. Das Gemeindehaus als konkreter Lernort für intergenerationelles Lernen

Die ursprüngliche Frage nach dem konkreten Wo? des intergenerationellen Lernens innerhalb der Gemeinde bleibt weiterhin bestehen. Eine mögliche Antwort ergibt sich allerdings aus den vorherigen Ausführungen. So kann als spezifischer, didaktischer Lernort mit all seinen Voraussetzungen das Gemeindehaus genannt werden, an welchem religiöses, intergenerationelles Lernen verdichtet stattfinden kann. Gemeindehäuser bieten hierfür einen idealen Raum und Möglichkeiten. Sie sind ein „Ort von Gesellung im Raum der Gemeinde“²³⁴. In den Örtlichkeiten der Gemeindehäuser finden vielfältige Angebote für

²³⁰ Grethlein 2009, 76f., zit. nach: Bubmann, Peter (2010): Gemeindepädagogik und schulische Religionspädagogik. Plädoyer für eine neue Partnerschaft. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Jg. 9, H. 2, S. 23-41. S. 30.

²³¹ Steinhäuser 2019: S. 72.

²³² Bubmann 2010: S. 31.

²³³ Foitzik, Karl (2004): Orte religiösen Lernens. Anmerkungen zur gegenwärtigen Diskussion um gemeindepädagogische Impulse. In: Praktische Theologie. Jg. 39, H. 2, 86-96. S. 94.

²³⁴ Doyé, Götz: Das Gemeindehaus. Beispiel einer lernort- und biographiebezogenen gemeindepädagogischen Praxis im Miteinander der Generationen. In: Doyé, Götz / Keßler, Hildrun (Hg.) (2010): Den

unterschiedliche Generationen Platz. Sie sind somit von ihrem Anliegen her, ein Bildungsort für alle Glaubende und Glaubenssuchende zu sein, generationenübergreifend konzipiert und aufgebaut. Sie können durchaus als kirchliche Mehrgenerationenhäuser bezeichnet werden, welche sich als ressourcenstarke Orte ²³⁵ erweisen. Die Hemmschwelle der einzelnen Generationen, diesen Raum intergenerativ zu entdecken, ist gering, da er von Grund auf nicht generationsspezifisch gedacht ist und so alle zu einem Miteinander einlädt. Diese intergenerativen Ressourcen werden indes nur wenig genutzt. Angebote für verschiedene Generationen finden meist nebeneinander statt, vielfältige Begegnungsmöglichkeiten werden nicht wahrgenommen oder ausgebaut. Intergenerationelles Lernen im Gemeindehaus zu verankern, liegt nahe, ist aber auch mit einer gewissen Problematik verbunden. So sind sie stets kirchlich identifizierbare Räume im öffentlichen Leben. Eine ausschließliche Verengung intergenerativen Lernens im Gemeindehaus kann zu einer binnenkirchlichen Verengung und Eingrenzung führen. Soziale Institutionen wie Kindergärten, Alten- und Pflegeheime oder Jugendstätten, welche ebenfalls zentrale Orte der Gemeinde sind, werden womöglich vergessen, obwohl sie ebenso große Ressourcen für intergeneratives Lernen sein können. Weiterhin werden situative Lernorte, wie bspw. das Gemeindefest, welche die natürlichen Begegnungen zwischen den Generationen zu besonderen Gelegenheiten ermöglichen, außer Acht gelassen und das ihnen innenwohnende intergenerative Potenzial nur wenig genutzt.

4.3. Reformgedanken der Gemeinden und intergenerationelles Lernen

Die kirchlichen Gemeinden befinden sich in einem stetigen Transformationsprozess der „geistlichen Erneuerung“²³⁶, um ihrem Auftrag gerecht zu werden. Seit jeher haben Kirchengemeinden vor Ort das Bild der Gemeinde und das Miteinander der Generationen geprägt. Doch gegenwärtig wird ein Rückzug der Menschen aus gemeindlichen Strukturen erlebt, die Mitgliederzahlen sinken bedingt durch den demografischen Wandel und Kirchenaustritten. Auch die Relevanz der christlichen Gemeinde vor Ort verändert sich zunehmend in einer pluralen und vermehrt säkularen Gesellschaft.²³⁷ Es wird insgesamt wichtiger, Gemeinde und christliche Gemeinschaft neu zu denken.

Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. S. 43.

²³⁵ Doyé 2010: S. 43.

²³⁶ Dethloff, Ricarda: Kirche und Sozialraumorientierung – eine Partnerschaft mit Potential. In: Lämmlin, Georg / Wegner, Gerhard (Hg.) (2020): Kirche im Quartier: Die Praxis. Ein Handbuch. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. S. 52-63. S. 53.

²³⁷ Vgl. Dethloff 2020: S. 53.

4.3.1. Lebendige Gemeinde

Ein Ansatz einer Reform von Gemeinde ist es, sich vom parochialen Verständnis der Gemeinden zu lösen. Das Gemeindehaus bildet zwar noch immer den zentralen Ort der Ortsgemeinde, jedoch nicht mehr in seiner ursprünglichen Funktion als Zentrum einer Pfarrei. Vielmehr fordert der Strukturwandel ein dynamischeres und lebendigeres Bild bzw. Verständnis von Gemeinde. Gemeindehaus und Ortsgemeinde werden für alle in den öffentlichen Raum hinein geöffnet. Begegnungen im Alltag werden ermöglicht und Netzwerke geschaffen, welche dem einzelnen Menschen lebensdienlich sind.²³⁸ Dieses Bild der Gemeinde, welches Foitzik treffenderweise als „Karawanserei“²³⁹ beschreibt, lebt von der bedingungslosen Offenheit des Ortes.²⁴⁰ Gemeinde und Gemeindehaus werden so Treffpunkt und ‚Oase‘ der geistlichen Wirklichkeit in sozialer Realität. Generationen lernen im Alltag und zu konkreten Zeiten miteinander durch einen lebensweltnahen Austausch über Alltagsgeschehen.²⁴¹ Der intergenerative Lernprozess ist eine natürliche Dynamik des generativen Miteinanders und von Verbundenheit, Freiwilligkeit und Partizipation geprägt. Er gestaltet die offene Gemeinde sozial, christlich, solidarisch mit.

4.3.2. Sozialraumorientierte Gemeinde

Ein anderer reformatorischer Blick auf Gemeinde richtet sich in den lokalen Nahraum der Ortsgemeinde. Gegenwärtig ist diese nicht mehr Zentrum und Mittelpunkt des gesellschaftlichen Handelns und Wirkens, sondern agiert neben vielen anderen Institutionen im Nah- und Sozialraum. Der Sozialraum „umfasst alle möglichen lokalen Referenzen, die sich im Leben von Menschen finden können“²⁴². Auch wenn die gesellschaftliche Bedeutung von Kirchengemeinden abnimmt, so sind kirchliche Institutionen noch immer wichtige und natürliche Akteur*innen. Noch immer fragen Verantwortliche in der Gemeinde nach den Bedürfnissen der Menschen. Allerdings wird es für einzelne Ortsgemeinden in ihrer Begrenztheit aufgrund der pluralen Lebensentwürfen zunehmend schwieriger auf die vielfältigen Lebenslagen und Probleme der einzelnen Mitglieder einzugehen und entsprechende Angebote und Begleitung zu ermöglichen. Durch einen konkreten Einbezug des Sozialraums in die gemeindliche Arbeit wird die Lebenswelt der Mitglieder von Handelnden in der Kirchengemeinde mit allen Problemen, Handlungsfeldern und Räumen in

²³⁸ Vgl. Doyé 2010: S. 47.

²³⁹ Foitzik, Karl (1998): Mitarbeit in Kirche und Gemeinde. Grundlagen, Didaktik, Arbeitsfelder. Stuttgart: Kohlhammer: S. 27.

²⁴⁰ Vgl. Foitzik 1998: S. 27.

²⁴¹ Vgl. Foitzik 1998: S. 27.

²⁴² Lämmlin, Georg / Wegner, Gerhard: Sozialraumorientierung von Kirche und Diakonie. Einleitende Überlegungen. In: Lämmlin, Georg / Wegner, Gerhard (Hg.) (2020): Kirche im Quartier: Die Praxis. Ein Handbuch. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. S. 25-40. S. 29.

den Blick genommen.²⁴³ Der einzelne Mensch wird als eigenständiges Subjekt wahrgenommen und begriffen, welche*r in mehreren Bezügen und Kontexten lebt und sein Leben gestaltet. Eine sozialraumorientierte Gemeinde „stellt den Menschen als einzigartiges Wesen mit spezifischen Eigenheiten, Interessen und Problemlagen in den Mittelpunkt, verkennt jedoch nicht seine Einbindung in lebensweltliche Kontexte und Strukturen“²⁴⁴. Im Zentrum steht der ganzheitliche Blick auf die Gemeinde mit ihren einzelnen Subjekten, deren Zusammenleben und die aktive Gestaltung ihrer Lebenswelt. Versteht sich Gemeinde als Akteurin im Sozialraum und Mitgestalter der sozialen Realität, so können sozialräumliche Dynamiken und die damit verbundenen Chancen, Potenziale und Ressourcen in intergenerationellen Lernprozessen berücksichtigt und integriert werden. Hierfür ist es von Bedeutung, lebendige Netzwerke zu schaffen. Lokale Ressourcen und Chancen werden in den Blick genommen und durch ein „gehaltvolles Aufeinanderbezogensein“²⁴⁵ dem Individuum lebensdienlich. Für das intergenerationelle Lernen in der Gemeinde kann dies den konkreten Einbezug von institutionellen Lernorten, welche generationenspezifische ausgerichtet sind, bedeuten. Auf institutioneller Ebene werden so gezielt bedeutende Orte für die unterschiedlichen Generationen, wie Kindergärten oder Seniorenheime, genutzt, vernetzt und persönliche „Ermöglichungsräume [ge]schaffen, die es Menschen mit unterschiedlichen sozialen, alters- und geschlechtsbezogenen Perspektiven erlauben, sich auf individuelle Weise im Glauben zu entwickeln“²⁴⁶. Durch eine Öffnung der Gemeinde in den Sozialraum können in der Lebenswelt der Menschen neben dem Gemeindehaus neue Lernorte geschaffen werden, welche in einer neuen intergenerativen, generationsrelevanten und möglicherweise auch religiösen Perspektive betrachtet und entdeckt werden können. Die soziale Lebenswelt kann auf diese Art durch entsprechende partizipative Methoden für intergenerationelle Lernprozesse erschlossen werden. Außerdem ermöglicht der Blick in die Umwelt der Menschen von der gemeindlichen Perspektive aus die Identifikation von generationsübergreifenden lokalen Themen, Herausforderungen, Dynamiken und Problemen, welche in den Lernprozess integriert werden können oder selbst Anlass für diesen sind. Es ergeben sich neue Sichtweisen auf Lernmethoden und Teilnehmende in der Planungsorientierung. Christliche Gemeinden können so selbst aktiv den Sozialraum mitgestalten und den Generationen einen Raum des Austausches,

²⁴³ Vgl. Lämmlin / Wegner 2020: S. 26.

²⁴⁴ Hinte, Tressß 2011: S. 73, zit. nach Dethloff 2020: S. 59.

²⁴⁵ Lämmlin / Wegner 2020: S. 30.

²⁴⁶ Dethloff 2020: S. 59.

der gelebten Partizipation und lebendigen Teilhabe bieten. Generationen werden zum gemeinsamen Gestalten ihrer Lebenswelt befähigt.

4.4. Gemeindebild

Vorangegangene Ausführungen haben deutlich gemacht, dass Generationenbeziehungen bevorzugt in Familien ausgelebt werden. Deren Qualität ist nur geringfügig durch den demografischen Wandel beeinflusst. Allerdings nimmt die Quantität familiärer Beziehungen zunehmend ab. Außerhalb von Familien ist das Generationenverhältnis von einer steigenden Bedeutungs- und Sprachlosigkeit geprägt. Durch intergenerationelles Lernen initiierte Generationenverhältnisse sollen zum einen diesem gesellschaftlichen Nebeneinander entgegenwirken. Zum anderen aber, so plädieren einige Soziologen und Forscher, sollen diese auch den Verlust familiärer Beziehungen kompensieren, diese reproduzieren und ergänzen. Aus dieser Forderung lässt sich das Bild ableiten, nach welchem die Gemeinde die erweiterte und große Familie repräsentiert. Die einzelnen Gemeindemitglieder verbindet ein Zusammengehörigkeitsgefühl als Familie Gottes. Sie sind allesamt geliebte Kinder Gottes²⁴⁷. Grundlage dieses familiären Gemeindebildes ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den glaubenden und glaubenssuchenden Individuen, welche sich analog zur biologischen Familie in Alter, Generationszugehörigkeit und Erfahrungen unterscheiden. Jedes Individuum ist in seiner Einzigartigkeit eingebunden in die Gemeinschaft. Durch das Verständnis als Geschwister im Glauben, welche durch den gemeinsamen, himmlischen Vater zusammengehörig sind, ist zudem die Gleichstellung aller Glaubenden impliziert. Trotz der Differenzen ist Begegnung auf Augenhöhe möglich. Die Gemeinde als Familie lebt von der Pluralität, sie ist, trotz der zunehmenden Individualität der einzelnen, aufeinander bezogen. Angestrebt wird durch dieses Gemeindebild ein natürliches, selbstverständliches, aber auch verbindliches auf Dauer angelegtes Miteinander der Generationen und ein wechselseitiger, lebendiger Lernaustausch.

4.5. Resümee

Christliche Gemeinden sind trotz ihres gegenwärtig wahrnehmbaren Bedeutungsverlust wichtiger Teil der kommunalen Gemeinde. Dieser Zusammenhang ergibt sich nicht nur aus dem geografischen Bezug, sondern kann auch auf die Subjekte, welche sich synchron in beiden Gemeinden bewegen, zurückgeführt werden. Der kommunale Nahraum prägt die Lebens- und Alltagswelt der Menschen und ist wichtiger Ansatzpunkt für intergenerationelles Lernen. Durch einen Blick in diesen können übergreifende Themen

²⁴⁷ Vgl. 2. Kor 6,18; Mat 23,8 f.

ausgemacht werden, welche Gegenstand intergenerationellen Lernens werden können. Die christliche Gemeinde kann nur schwer unabhängig oder gar getrennt vom Sozialraum interagieren. Das Gemeindehaus ist zwar zentraler Lernort christlicher Gemeinde, doch kann und sollte hier intergenerationelles Lernen an vielen generationsspezifischen und generationsübergreifenden Lernorten innerhalb des Sozialraums der Lernenden stattfinden. Grundlage und Kriterium ist hierbei, dass der kirchlich-gemeindliche Auftrag der Kommunikation des Evangeliums in all seinen Formen wahrgenommen und die Individuen zu einem familiären und solidarischen Miteinander befähigt werden können. Intergenerationelles Lernen kann Gemeinden Impulse zur Weiterentwicklung geben. Gemeinsam werden in einem zyklischen Prozess religiöse Rituale, Traditionen und Vorstellungen weitergegeben, modifiziert und hinterfragt. In dieser Interaktion liegt großes, bisher meist ungenutztes, Entwicklungspotenzial.

Wie?

5. Gestaltung intergenerationellen Lernens

Mit der Frage nach dem ‚Wie?‘ soll die spezifische Art und Weise, dem Modus und der Praxis intergenerationellen Lernens näher beleuchtet werden. Von Bedeutung sind hierbei Rahmenbedingungen und didaktische Orientierungen, welche zu einem gelungenen Lernprozess zwischen den Generationen beitragen. Intergenerationelles Lernen unterscheidet sich nicht grundlegend von anderen Lernprozessen.²⁴⁸ Die Besonderheit intergenerativer Lernprozesse besteht vielmehr darin, die generationsspezifische Prägung bei der didaktischen Gestaltung, den Rahmenbedingungen und der methodischen Auswahl in den Blick zu nehmen und zu nutzen.

5.1. Didaktische Prinzipien und Orientierung

In der didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse geht es „nicht um eine neue intergenerationelle Form der Didaktik, sondern um altbewährte didaktische Prinzipien [...], die aus einer intergenerationellen Perspektive betrachtet werden“²⁴⁹. Franz hat für das intergenerationelle Lernen in der Erwachsenenbildung sechs grundlegende didaktische Grundorientierungen entfaltet und begründet. Diese lassen sich für das Lernen in der Gemeinde modifizieren und adaptieren. So lassen sich folgende didaktische Grundprinzipien für intergenerationelles Lernen in der Gemeinde festhalten.

²⁴⁸ Vgl. Franz 2014: S. 90.

²⁴⁹ Franz 2014: S. 90.

Grundlage allen intergenerativen Lernens und Handelns in der Gemeinde ist die *Orientierung am Evangelium*. Das Evangelium ist Zentrum christlichen Glaubens und so auch Ausgangspunkt aller Lernprozesse im gemeindlichen Kontext. Aus der kirchlichen Aufgabe der ‚Kommunikation des Evangeliums‘ erwächst das besondere Profil evangelischer Bildungsarbeit. In diesem wird Tradition und Situation miteinander in Verbindung gebracht, um so den Menschen „in ihrer Suche nach Gewissheit im Leben, aber auch mit ihren Fragen und Zweifeln Zugänge zum Kern der christlichen Überlieferung zu eröffnen“²⁵⁰. An diesem Profil und seinen Konsequenzen für Menschenbild, Didaktik und Handlungen ist der intergenerationelle Lernprozess ausgerichtet.

Als weiteres grundlegendes Prinzip intergenerationellen Lernens in der Gemeinde kann die *Subjektorientierung* aufgeführt werden. Aus dem christlichen Grundverständnis des Menschen als Ebenbild Gottes ergibt sich die Anerkennung und Achtung vor dem Individuum als Subjekt jedes Lernprozesses.²⁵¹ „Gemeindliches Lernen gibt Raum für selbstbestimmte Bildung und Entfaltung“²⁵². Auch wenn die Beteiligten an intergenerativen Lernprozessen verschiedenen Generationen zugehörig sind und die Zuschreibung zum expliziten Thema gemacht wird, so steht doch der bzw. die individuelle Teilnehmende selbst um Vordergrund des gemeindepädagogischen Handelns. Dies bedeutet, dass jede*r Einzelne aus dem Projekt des intergenerationellen Lernens einen Mehrwert und einen individuellen Nutzen ziehen können muss. Eine Orientierung an dem bzw. der Teilnehmenden im Subjektseins impliziert auch immer eine zu leistende Unterstützung zur ausstehenden Subjektwerdung. Menschen werden in der Reflexion und Beurteilung von persönlichen wie gesellschaftlichen Zusammenhängen, sowie in der Übernahme von Verantwortung unterstützt.²⁵³ Durch Lernprozesse geschieht so „Mitwirkung an Identitätsbildung“²⁵⁴ und das Individuum wird zur Lebensgestaltung und Beteiligung an der Umwelt befähigt.²⁵⁵ Dem bzw. der einzelnen Beteiligten wird dabei als Subjekt des Lernens

²⁵⁰ Kirchenamt der EKD 2009: S.44.

²⁵¹ Vgl. Kirchenamt der EKD 2009: S. 45.

²⁵² Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer: Gemeindepädagogische Didaktik und Planung. In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.) (2008): Neues Gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Arbeiten zur Religionspädagogik. Band 40). S. 129-148. S. 131.

²⁵³ Vgl. Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) (2013): Standards für Religiöse Bildung aus Sicht der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter: https://www.erwachsenenbildung-ekhn.de/fileadmin/content/erwachsenenbildung/001_Religioese_Bildung/Standards_fuer_Religioese_Bildung.pdf. Stand [29.05.2021]. S. 3.

²⁵⁴ Adam / Lachmann 2008: S. 131.

²⁵⁵ Vgl. Foitzik, Karl (1992): Gemeindepädagogik. Eine Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn. S. 88.

„jegliche Positionierung zwischen Aneignung, Ausdifferenzierung und Ablehnung“²⁵⁶ zugestanden.

Von weiterer zentraler Bedeutung ist die *Lebensweltorientierung*. Intergenerationelle Lernprozesse greifen Herausforderungen, Themen, Sehnsüchte und Bedürfnisse der Beteiligten auf und integrieren diese.²⁵⁷ Individuelle Lebens- und Interessenslagen werden in Gestaltung, Planung, Thema und Rahmenbedingungen berücksichtigt. Ein konkretes Ziel des didaktischen Prinzips ist es, den Lernenden eine Verknüpfung zwischen dem Thema und ihren persönlichen Erfahrungswelten bzw. individuellen Wissensstrukturen aufzuzeigen.²⁵⁸ So sollen die Teilnehmenden auf lebensdienliche und eigenständige Problemlösungen hingewiesen werden. Aktuelle Fragestellungen können aus der Lebenswelt entnommen und im christlichen Kontext beleuchtet werden.

Die *Biografie- bzw. Erfahrungsorientierung* ist als weiteres didaktisches Prinzip aufzuführen. Hierbei wird an die individuelle Biografien, welche die Beteiligten mitbringen, angeknüpft.²⁵⁹ Jeder Mensch ist durch eigene Lebens- und Glaubenserfahrungen charakterisiert.²⁶⁰ Oftmals jedoch teilen Menschen, welche einer bestimmten Generation angehören, ähnliche Erfahrungen oder Erlebnisse.²⁶¹ Diesen Erfahrungen wird in intergenerationalen Lernprozessen ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Die Teilnehmenden selbst sind Expert*innen ihrer eigenen Biografie, Wünsche, Bedürfnisse, Erwartungen und Hoffnungen. In der Lebensgeschichte der einzelnen Teilnehmenden zeigt sich der Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen.²⁶² Eine Orientierung an der Biografie der Einzelnen ermöglicht es allen Beteiligten, die eigene Erfahrungsperspektive wahrzunehmen, diese mit anderen zu vergleichen und aus dem Vergleich zu lernen.²⁶³ So wird zum einen eine „Reflexion und Akzeptanz der eigenen Lebensgeschichte“²⁶⁴, zum anderen auch der Perspektivwechsel im Sinne des „Kennenlernen und Respektieren der Lebensentwürfe und Lebenswege von anderen Mitlernenden“²⁶⁵ ermöglicht.

Das Prinzip der *Kommunikationsorientierung* soll das Gespräch bzw. den Austausch zwischen den Generationen fördern. Intergenerationelle Lerngruppen weisen aufgrund ihrer

²⁵⁶ DEAE 2013: S. 4.

²⁵⁷ Vgl. Antz 2009b: S. 32.

²⁵⁸ DEAE 2013: S. 3.

²⁵⁹ Vgl. Foitzik 1998: S. 70.

²⁶⁰ Vgl. Antz 2009b: S. 28.

²⁶¹ Vgl. Kapitel 1.4. Historisch-soziologischer Generationenbegriff. S. 12.

²⁶² Vgl. Foitzik 1992: S. 110.

²⁶³ Vgl. Foitzik 1998: S. 70.

²⁶⁴ Antz 2009b: S. 29.

²⁶⁵ Antz 2009b: S. 30.

Pluralität eine hohe Differenz an Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen auf. Oftmals ist dies auch verbunden mit Vorurteilen bzw. Stereotypisierung der Individuen der anderen beteiligten Generationen.²⁶⁶ Die Orientierung an der Kommunikation zwischen den Generationen will diese Pluralität und Diversität als Ressource und Potential nutzen.²⁶⁷ Dazu benötigt es Achtsamkeit für einen gleichgestellten und gleichberechtigten Dialog, die Moderation und gegenseitigen Respekt. Es gilt insbesondere die Verständigung zwischen den Generationen zu fördern und so den Einzelnen unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen.²⁶⁸ Das Gespräch dient hierbei als integratives Element zwischen Vermittlung und Aneignung.²⁶⁹ Auch ist die Orientierung an der Kommunikation von besonderer Relevanz, da besonders religiöse Fragen und Themen mehr als eine Antwort und Wahrheit zulassen. Der Diskurs als solcher ist zentraler Bestandteil des individuellen Lernprozesses.

Im Kontext intergenerativen Lernens ist mit *Partizipationsorientierung* die Ermöglichung von Gleichberechtigung, welche aus evangelischer Sicht aus dem ‚Priestertum aller Getauften‘ resultiert, aller Beteiligten im Lernprozess gemeint.²⁷⁰ Partizipation ist für intergenerationelles Lernen in der Gemeinde von hoher Relevanz. Die „Lerninteressen der Teilnehmenden sollten ernst genommen werden und explizit in die Gestaltung der Lernprozesse integriert werden“²⁷¹. Lernen als Prozess kann sich ausschließlich als Selbstbildung vollziehen. Wissen, Erfahrungen und Erkenntnisse können dem Individuum nicht durch Zwang von außen vermittelt werden, sondern müssen von jedem bzw. jeder Einzelnen gelernt und angeeignet werden wollen. Durch Partizipation im Lernprozess, kann dieser mitgestaltet und das Selbstlernpotenzial erhöht werden.²⁷² Zudem ergibt sich aus der Subjektorientierung ein partizipierender und befähigender Ansatz für den Lernprozess. Der bzw. die Einzelne sollen bei der aktiven Gestaltung von Transformationsprozessen unterstützt werden. Auch gemeinsame praktische Aktionen sind in der Partizipationsorientierung von Bedeutung. Sie berücksichtigen stärker die „handlungs- und gestaltungsbezogenen Lernerfahrungen“²⁷³. Ausprobieren, Gestalten und konkretes Handeln, welches in Gleichberechtigung geschieht, ermöglicht individuelle und kollektive Erfahrungen, welche den Lernprozess im Sinne ganzheitlichen Lernens intensivieren und

²⁶⁶ Vgl. Antz 2009b: S. 33.

²⁶⁷ Vgl. Antz 2009b: S. 33.

²⁶⁸ Vgl. Franz 2014: S. 140.

²⁶⁹ Vgl. Adam / Lachmann 2008: S. 132.

²⁷⁰ Vgl. Franz 2014: S. 140.

²⁷¹ Antz 2009b: S. 34 f.

²⁷² Vgl. Antz 2009b: S. 35.

²⁷³ Antz 2009b: S. 36.

bereichern. Signifikant ist hierbei ein gemeinsames Erleben, welches zu einer Identifikation führt und zugleich Partizipation ermöglicht.²⁷⁴

5.2. Die Leitung

„Intergenerationelles Lernen ist ein Prozess, der in der Bildungspraxis erst dann angeregt und genutzt werden kann, wenn es jemanden gibt, der diesen initiiert, begleitet und reflektiert“²⁷⁵. Dementsprechend wird der Leitung intergenerationaler Lernprozesse eine besondere Rolle zugesprochen. Von Vorteil für die Leitungsperson ist ein klares Rollenverständnis. Werden Subjekt- und Partizipationsorientierung ernstgenommen, so versteht sie sich weniger als leitende Fachkraft, sondern vielmehr als Begleitung. In intergenerativen Lernprozessen nimmt die Leitungsperson eine neutrale Position zwischen den verschiedenen Generationen ein. Die eigene Generationenzugehörigkeit sowie das Rollenverständnis sollte bereits im Vorfeld reflektiert werden. So kann ein Rollenkonflikt bzw. innerer Generationenkonflikt vermieden werden.²⁷⁶ Des Weiteren wird die pädagogische Fachkraft als Ermöglicher*in verstanden, welche die Beteiligung aller Generationen und Interaktion zwischen diesen ermöglicht, sowie die Bedürfnisse und Interessen der Individuen einbindet und die Qualität der Veranstaltung zusichert. Die pädagogische Fachkraft ist in erster Linie für die Ermöglichung intergenerationaler Lernprozesse zuständig. Hierfür ist es notwendig, dass sie sich der Generationenambivalenzen²⁷⁷ bewusst ist und sensibel auf diese achtet. Diese „Ambivalenzen zeichnen sich [...] durch die Gleichzeitigkeit von mehrdeutigen Gefühlen und der Bewertung von Erfahrungen aus“²⁷⁸. Durch diese geforderte Sensibilität in Hinblick auf Ambivalenzen, Beteiligung und Verhältnisse der Generationen kommt der Flexibilität der Leitungsperson ebenso ein hoher Stellenwert zu.²⁷⁹ Die Beteiligten aus den verschiedenen Generationen haben unterschiedliche Erwartungen an die Bildungsveranstaltungen, auf welche flexibel reagiert werden sollte. Unterschiedlich aufkommende Ideen zur Gestaltung und Bedürfnisse der Beteiligten sollten in den Lernprozess eingebunden werden.²⁸⁰ Die Leitung sollte dementsprechend bereit sein, gemeinsam nach Alternativen und Kompromissen zu suchen, um einen gelungenen intergenerationalen Lernprozess zu ermöglichen. Weiterhin ist es für die Fachkraft hilfreich,

²⁷⁴ Vgl. Antz 2009b: S. 37.

²⁷⁵ Franz 2014: S. 84.

²⁷⁶ Vgl. Franz 2014, S.84.

²⁷⁷ Siehe Abbildung 14: Generationenambivalenzen. S.70.

²⁷⁸ Franz 2014: S. 85.

²⁷⁹ Vgl. Franz 2014: S. 86.

²⁸⁰ Vgl. Bayer, Jaqueline / Kohlbacher, Manuela: Intergenerationelles Arbeiten. In: Hendricks, Wilfried / Pfeffer-Hoffmann, Christian (Hg.) (2011): Generationenübergreifende Entwicklung gesellschaftlicher Perspektiven in der Niederlausitz. Ergebnisse eines Projekts. Freiburg: Centaurus. S. 54-65. S. 65.

„sich zunächst die eigenen Ressourcen zu vergegenwärtigen“²⁸¹. Als relevante Ressource kann zum einen der kollegiale Austausch mit anderen Mitarbeitenden genannt werden. Durch Gespräche können neue Sichtweisen und Perspektiven aufgezeigt und Unterstützung sowie Anregungsmöglichkeiten geboten werden. Wesentliche Aufgabe der Leitung ist es, im Vergleich zum Agieren in traditionelleren Lernprozessen, eine „explizite Generationenperspektive“²⁸² einzuführen, den Teilnehmenden ihre eigene Generationenzugehörigkeit und -identität bewusst und diese dann letztlich zum Grund des Lernen zu machen. So werden individuelle und reflexive intergenerationelle Lernprozesse angeregt. Neben dem Initiieren solcher Lernmöglichkeiten ist es Aufgabe der Leitungsperson Kontinuität und Koordination dieser auch im weiteren Verlauf zu schaffen. Die Ausführungen zur Leitung und deren Rollenverständnis und -anforderungen mag dabei zunächst herausfordernd und kompliziert klingen, doch entbindet die didaktische Grundorientierung an der Partizipation von dem Anspruch einer ‚eierlegenden Wollmilchsau‘ entsprechen zu müssen.

5.3. Der Raum

Entscheidend für die Auswahl des Ortes ist seine Erreichbarkeit und Barrierefreiheit. So gilt es bereits vorab zu bedenken, welche Generationen beteiligt sind und wie deren Möglichkeiten sind. Auch kann es hinderlich sein, wenn im Raum selbst kulturelle bzw. generationelle Zugehörigkeiten sichtbar werden, bspw. durch Bilder an den Wänden. Ist der Raum bzw. ausgesuchte Ort für intergenerationelles Lernen durch eine Generation besonders geprägt, ist auch die Schwelle für die andere beteiligte Generation höher und erschwert eine Begegnung auf Augenhöhe.²⁸³ Es kann durchaus angeführt werden, dass es zunehmend Projekte gibt, welche sich solche ‚geprägten Räume‘ zu Nutze machen. Mancherorts werden Kindertagesstätten in ungenutzte Räume von Seniorenheimen integriert und so das intergenerationelle Miteinander ermöglicht. Auch eine solche Raumnutzung ist durchaus möglich. Dann gilt es bei der Auswahl des Raumes verstärkt auf die Intention des Lernprozesses zu achten. Ein generationenspezifisch gestalteter Raum kann förderlich für das ‚Übereinander-Lernen‘ sein, indem Dekoration und Gestaltung bereits Gesprächsimpulse bieten. Generell gilt, dass sich der Ort den Bedingungen und Intentionen des intergenerationellen Lernens anpassen muss. Er sollte Begegnungen ermöglichen und den Kontakt fördern. Hier kann es von Vorteil sein, wenn der Raum flexibel gestaltet

²⁸¹ Franz 2014: S. 87.

²⁸² Franz, 2014: S. 89.

²⁸³ Vgl. Antz 2009b: S. 23.

werden kann. Auch muss in Hinblick auf die beteiligten Generationen auf deren Bedürfnisse wie Sitzmöglichkeiten oder Tischhöhe geachtet werden.

5.4. Die Teilnehmenden

Die Frage nach der Zielgruppe bzw. den Beteiligten am Lernprozess ist ebenfalls eine entscheidende Frage, die sich im Kontext intergenerationellen Lernens stellt. Grundsätzlich gilt es bereits in der Planung festzuhalten, welche konkreten Generationen angesprochen werden sollen, bzw. welche möglicherweise in der Gemeinde bereits vorzufinden sind und Interesse an intergenerationellen Lernen zeigen.²⁸⁴ Ebenso sollte vorab nach Erfahrungen, Rollenverständnissen und Lernmotivation der angestrebten Zielgruppe gefragt werden. Durch gesellschaftlich verankerte Stereotypen und Hierarchien halten oftmals ältere Beteiligten vehement am Habitus des Lehrenden fest. Jüngere hingegen verhalten sich aufgrund der sozialen Rollenvorstellungen tendenziell zurückhaltender. Diese Einstellung kann bereits zu Beginn intergenerationelles Lernen erschweren und die Gleichberechtigung aller Generationen verhindern. Auch unterschiedliche Lernmotivationen und -erfahrungen der Teilnehmenden sind zu bedenken. Denn jüngere und ältere Menschen unterscheiden sich in ihrem Lernverhalten auf verschiedenen Ebenen. Aus kognitiven Veränderungen ergibt sich im Alter ein verringertes Lerntempo und erhöhte Störanfälligkeit, sodass die Konzentration bewusst auf eine Aufgabe gelegt wird.²⁸⁵ Ältere Menschen weisen ein langsames Lerntempo in neuen Wissensgebieten auf, können dafür aber auf ein großes Erfahrungswissen zugreifen. Ihnen gelingt Einordnung und Strukturierung von erweitertem Wissen besser. Positiv auf die kognitiven Fähigkeiten und deren Erhalt wirken sich intellektuelle Anreigungsbedingungen aus.²⁸⁶ Auch verändert sich gleichermaßen mit dem Alter die Motivation zu lernen.²⁸⁷ Ältere Menschen haben meist keinen Zwang zum Lernen, sondern lernen aus einem individuellen Interesse heraus. Im Vordergrund steht nicht der quantitative Zuwachs an Wissen, sondern der qualitative Nutzen und Sinn des Gelernten.²⁸⁸ Teilweise sind auch soziale Motive wie das Knüpfen neuer Kontakte ein Grund zur Teilnahme an Lernveranstaltungen.²⁸⁹ Demgegenüber weisen Jüngere ein gewohnheitsmäßiges Lernverhalten auf. Regelmäßige Bildungsmaßnahmen wie der Unterricht in der Schule prägt Lernmotivation und -verhalten.

²⁸⁴ Vgl. Franz 2014: S. 80.

²⁸⁵ Vgl. Bublz-Lutz et al. 2010: S. 100.

²⁸⁶ Vgl. Bublz-Lutz et al. 2010: S. 104.

²⁸⁷ Vgl. Schmidt, Bernhard / Tippelt, Rudolf (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 55, H. 1, S. 73-90. S. 75f.

²⁸⁸ Vgl. Bublz-Lutz et al. 2010: S. 106.

²⁸⁹ Vgl. Bublz-Lutz et al. 2010: S. 118.

Sie verfolgen mit dem Lernen Motive wie Anerkennung, Belohnung und einen Erwerb von Kompetenzen, um sich in der rasch wandelnden Gesellschaft konkurrenzfähig positionieren zu können. Jüngere Menschen sind meist darauf konditioniert, das zu lernen, was sie sollen. Eine weitere wesentliche Komponente der Zielgruppe liegt in der Freiwilligkeit zur Teilnahme.²⁹⁰ Das (Vor-) Wissen über eine klar strukturierte und definierte Zielgruppe trägt wesentlich zum Gelingen von intergenerativen Lernprozessen bei.²⁹¹ Außerdem sollte überlegt werden, „in welcher Form die Generationenperspektive expliziert werden sollte“²⁹². Bereits im Vorfeld sollte auf wechselseitig initiierte Lernprozesse geachtet werden, welche alle beteiligten Generationen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Motivationen und Vorstellungen fordern bzw. fördern und keine der Teilnehmenden in eine dominante Rolle heben. Alle Beteiligten sollen aus dem intergenerativen Lernprozess einen persönlichen Mehrwert und individuellen Nutzen ziehen können.²⁹³

5.5. Das Thema bzw. der Inhalt

Entscheidend für das Gelingen von intergenerationellen Lernen ist auch das Thema der Veranstaltung. So ist das gemeinsame Interesse am Inhalt von Bedeutung. Es sollte auf Fragen, Motive, Gegenstände und Ereignisse eingegangen werden, bei welchen weder die eine noch die andere beteiligte Generation einen Expertenstatus und signifikanten Wissensvorsprung vorzuweisen hat.²⁹⁴ Insgesamt ist intergenerationelles Lernen ein themenorientiertes Arbeiten, da häufig der Inhalt der Veranstaltung das verbindende und motivationsfördernde Element zwischen den Generationen ist.

5.6. Die Zeit

Aufgrund der angestrebten Beteiligung mehrerer Generationen ist auch die Zeit wichtig. So kann es aufgrund festgelegter Strukturen schwierig sein, eine passende Begegnungs- und Lernzeit zu finden. Die unterschiedlichen Generationen haben verschiedene Tagesrhythmen, welche nur wenige Überschneidungen aufweisen. Bspw. präferieren ältere Menschen den Vormittag bzw. den frühen Nachmittag. Jüngere sind zu diesen Zeiten allerdings in der Schule oder gehen Freizeitbeschäftigungen nach. Jedoch ist es von hoher Relevanz, dass ausreichend Zeit für die Begegnung und das gemeinsame Lernen eingeplant wird. So benötigen Individuen verschiedener Generationen, welche im Alltag kaum

²⁹⁰ Vgl. Antz 2009a: S. 138.

²⁹¹ Antz 2009a: S. 138.

²⁹² Franz 2014: S. 80.

²⁹³ Vgl. Bayer / Kohlbacher 2011: S. 61 ff.

²⁹⁴ Vgl. Antz 2009a: S. 141.

Berührungspunkte aufweisen, Zeit, um mögliche Berührungspunkte zu überwinden, sich kennenzulernen und Vertrauen in das Gegenüber zu gewinnen.²⁹⁵

5.7. Resümee

Intergenerationelles Lernen stellt einen wichtigen Beitrag zur individuellen Entwicklung, Gesellschaft und Kirche dar. Für einen erfolgreichen Lernprozess muss das Lernen allerdings didaktisch gestaltet und begünstigende Rahmenbedingungen geschaffen werden. Der Rückgriff auf elementare und bekannte Konzepte und Theorien zeigt deutlich, dass es keine neue intergenerative Didaktik oder Methodik braucht. Vielmehr kann Bewährtes in intergenerationeller Perspektive neu gedacht und genutzt werden. Die Teilnehmende brauchen professionelle Anleitung und Begleitung. Entsprechend werden Anforderungen an die Pädagog*innen gestellt, welche sie erfüllen sollen, um intergenerationelles Lernen bewusst zu gestalten und Herausforderungen annehmen zu können. Die bewusste Auseinandersetzung mit Intergenerationalität und Reflexion der eigenen Generationenzugehörigkeit sind wichtige Punkte. Auch die Aneignung bzw. das Verinnerlichen und entsprechendes Handeln nach didaktischen Grundorientierungen sind von großer Bedeutung. Aus diesen ergibt sich für die Gestaltung der Lernveranstaltung der didaktische Rahmen. Insgesamt jedoch fehlen für gemeindliches Lernen im intergenerationellen Kontext gegenwärtig allgemeingültige und erforschte Leitlinien zur Orientierung.

Wohin?

Die theoretische Perspektive des intergenerationellen Lernens wurde in dieser Arbeit hinreichend beleuchtet. Die letzte, wohl aber unbeantwortbarste, Frage die sich noch stellt, ist die Frage nach der Zukunft intergenerativen Lernens. Das Zusammenwirken von individueller, sozialer und intergenerativer Verantwortung wird zunehmend das gesellschaftliche, aber auch persönliche Leben bestimmen und an Bedeutung bzw. Interesse gewinnen. Auch innerhalb christlicher Gemeinden. Jüngste Ereignisse wie die Coronapandemie und die Fridays-for-Future-Bewegung zeigen bereits heutzutage, wie wichtig der generationsübergreifender Austausch und ein solidarisches Miteinander in Zukunft sein werden. Zum intergenerationellen Lernaustausch laden besonders biografische, religiöse Themen und Inhalte zur Lebensgestaltung und Krisenbewältigung ein. Gesellschaftliche, individuelle und soziale Potenziale, Themen und Interessen werden durch intergenerationelles Lernen in einer sozialraumorientierten Gemeinde genutzt, um die Fragen zu beantworten, wie alle – egal ob jung oder alt, egal ob 86er oder Millennials –

²⁹⁵ Vgl. Bayer / Kohlbacher 2011: S. 64.

in Zukunft miteinander leben möchten und wie gemeinsam die Zukunft für alle gestaltet werden kann. Ein prophetisches Bild auf diese mögliche Zukunft malt der Prophet Sacharja:

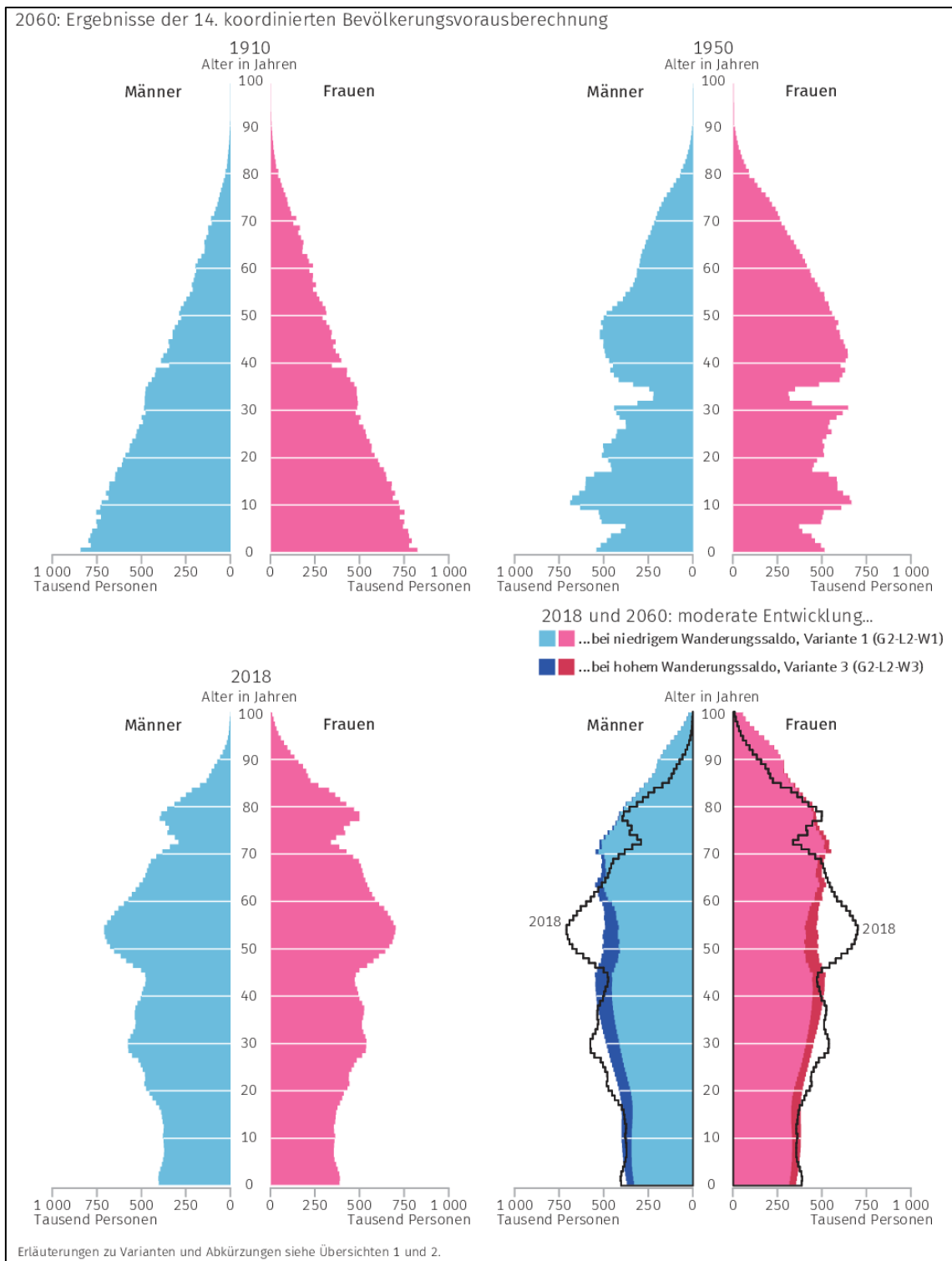
„So spricht der HERR Zebaoth: Es sollen hinfort wieder sitzen auf den Plätzen Jerusalems alte Männer und Frauen, jeder mit seinem Stock in der Hand vor hohem Alter, und die Plätze der Stadt sollen voll sein von Knaben und Mädchen, die dort spielen.“²⁹⁶

Damit dieses Bild Wirklichkeit werden kann, braucht es intergenerationelles Lernen. Aber es braucht auch den Forschermut, um Theorien im gemeindlich-kirchlichen Kontext zu entwickeln. Es braucht die Initiative, diese praktisch umzusetzen. Und es braucht das Herzblut vieler Menschen, um sie zu erhalten.

²⁹⁶ Sach 8,4 f.

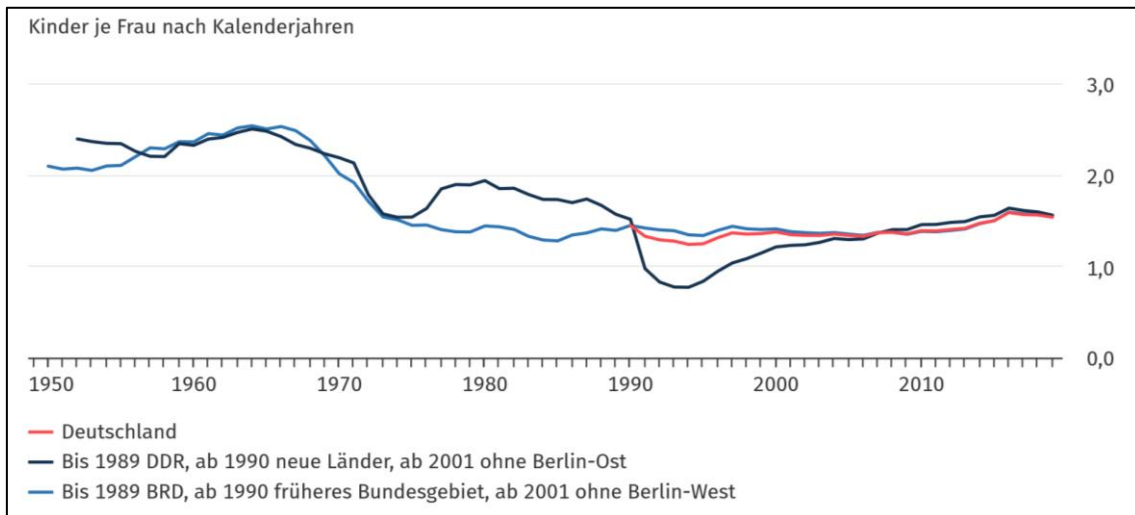
Anhang

Abbildung 1: Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland



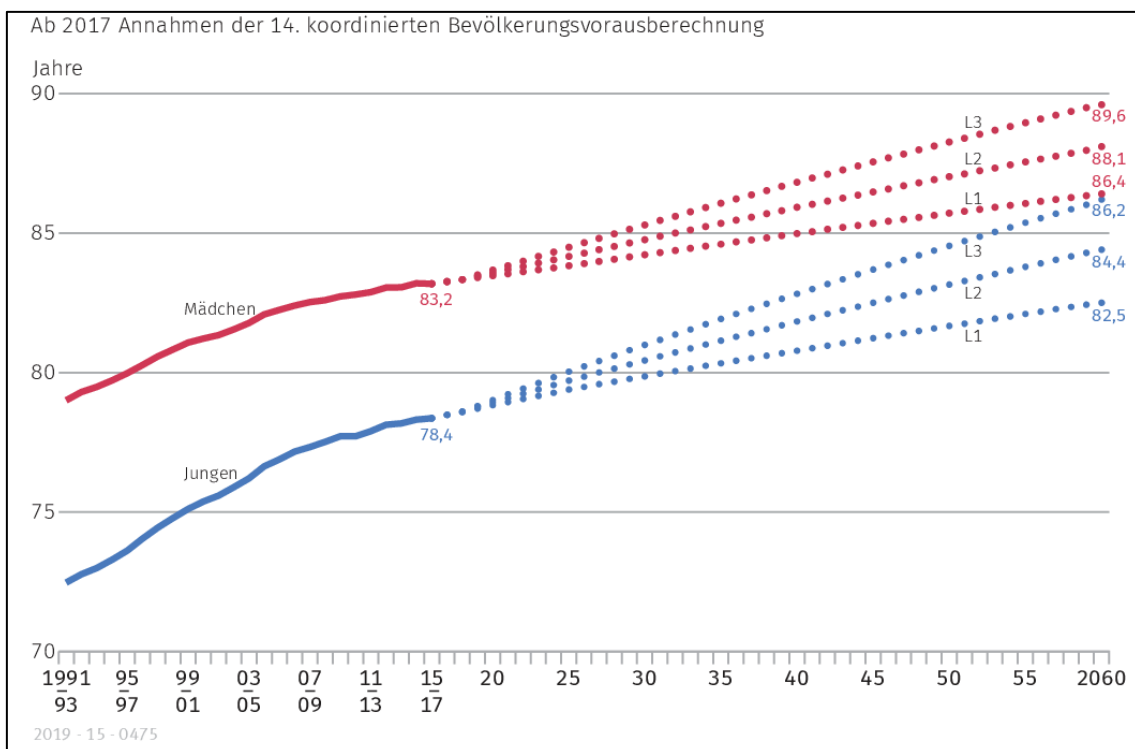
Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2019): Bevölkerung im Wandel. Annahmen und Ergebnisse der 14. koordinierten Bevölkerungsberechnung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. S. 20.

Abbildung 2: Zusammengefasste Geburtenziffer



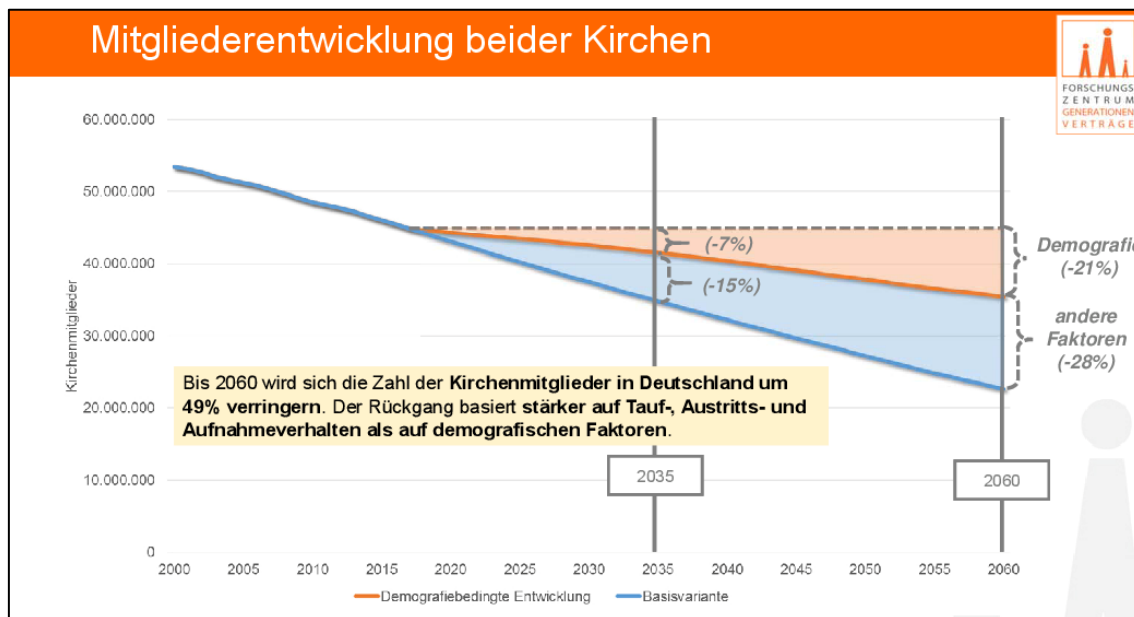
Quelle: Destatis (Hg.) (2021): Zusammengefasste Geburtenziffer. Wiesbaden. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Grafiken/Bevoelkerung/2019/ Interaktiv/zusammengefasste-geburtenziffer.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Grafiken/Bevoelkerung/2019/Interaktiv/zusammengefasste-geburtenziffer.html) [Stand: 28.04.2021]

Abbildung 3: Entwicklung der Lebenserwartung bei der Geburt



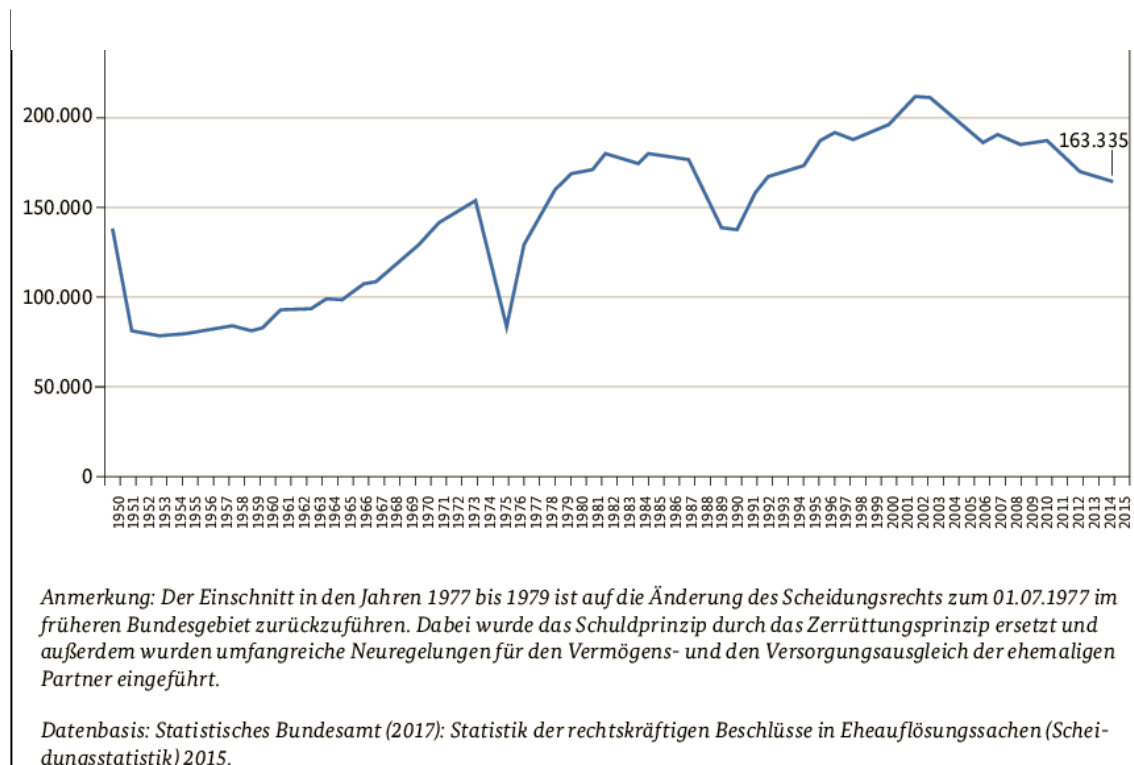
Quelle: Destatis (Hg.) (2019): Bevölkerung im Wandel. Annahmen und Ergebnisse der 14. koordinierten Bevölkerungsberechnung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. S. 40.

Abbildung 4: Mitgliederentwicklung der großen christlichen Kirchen in Deutschland



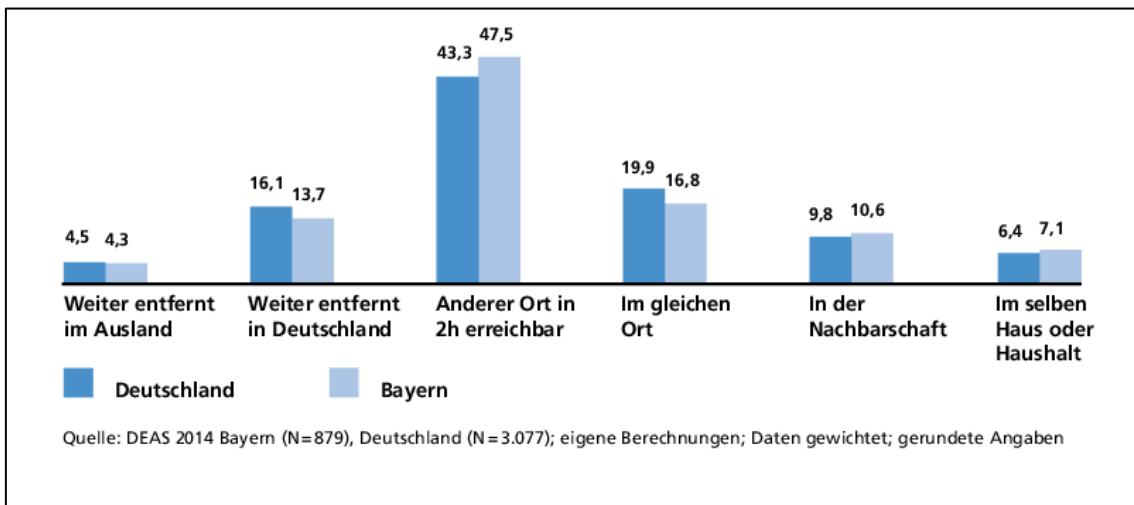
Quelle: Kirchenamt der EKD / Verband der Diözesen Deutschlands (Hg.) (2018): Langfristige Projektion der Kirchenmitglieder und des Kirchensteueraufkommens in Deutschland. Eine Studie des Forschungszentrums Generationenverträge an der Albert-Ludwig-Universität Freiburg. Online verfügbar unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/projektion-2060-ekd-vdd-factsheet-2019.pdf [Stand: 28.04.2021] S. 8.

Abbildung 5: Absolute Zahl an Ehescheidungen



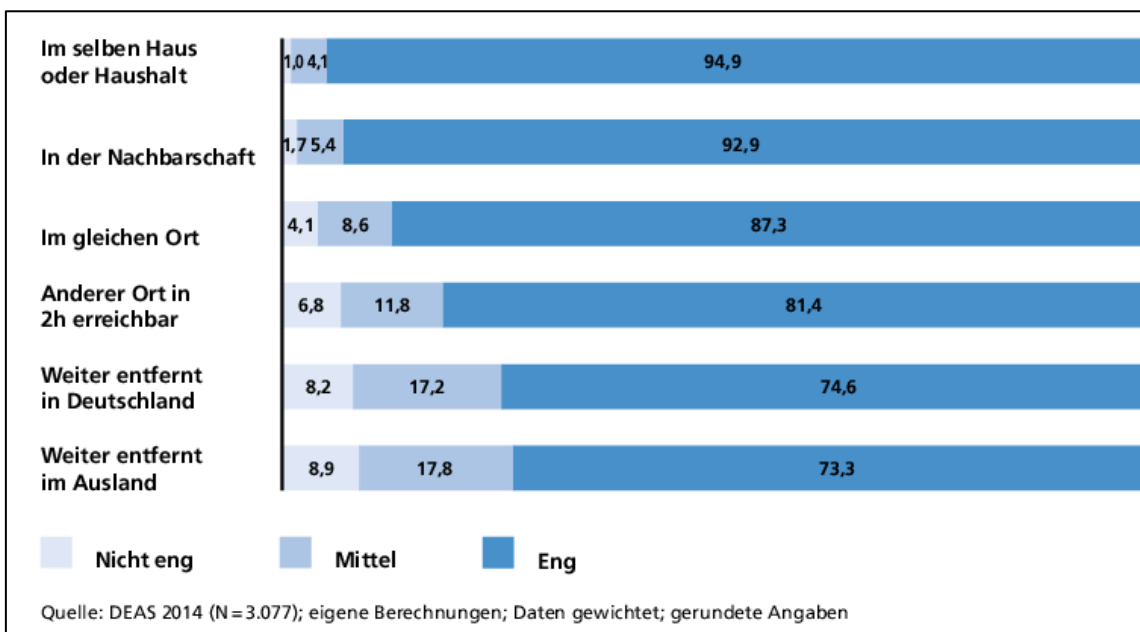
Quelle: BMFSFJ (Hg.) (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: BMFSFJ. S. 41.

Abbildung 6: Wohnentfernung zwischen Großeltern und Enkelkindern im Deutschen Alterssurvey



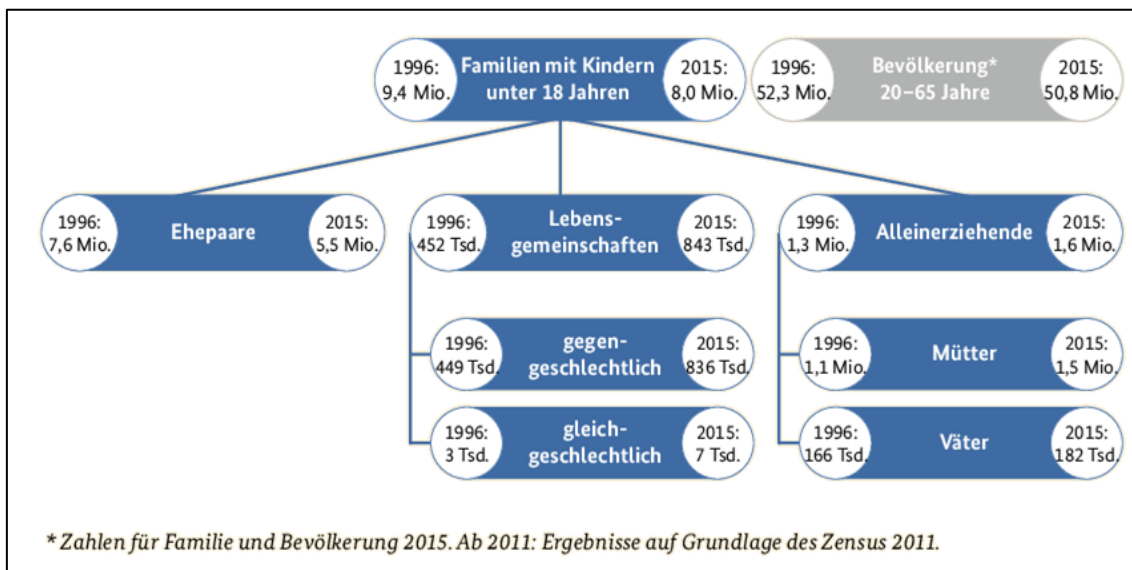
Quelle: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg.) (2018): Ergebnisse der Studie "Generationenübergreifende Zeitverwendung: Großeltern, Eltern, Enkel. München: DJI. S. 23.

Abbildung 7: Verbundenheit mit Enkelkindern nach Wohnentfernung



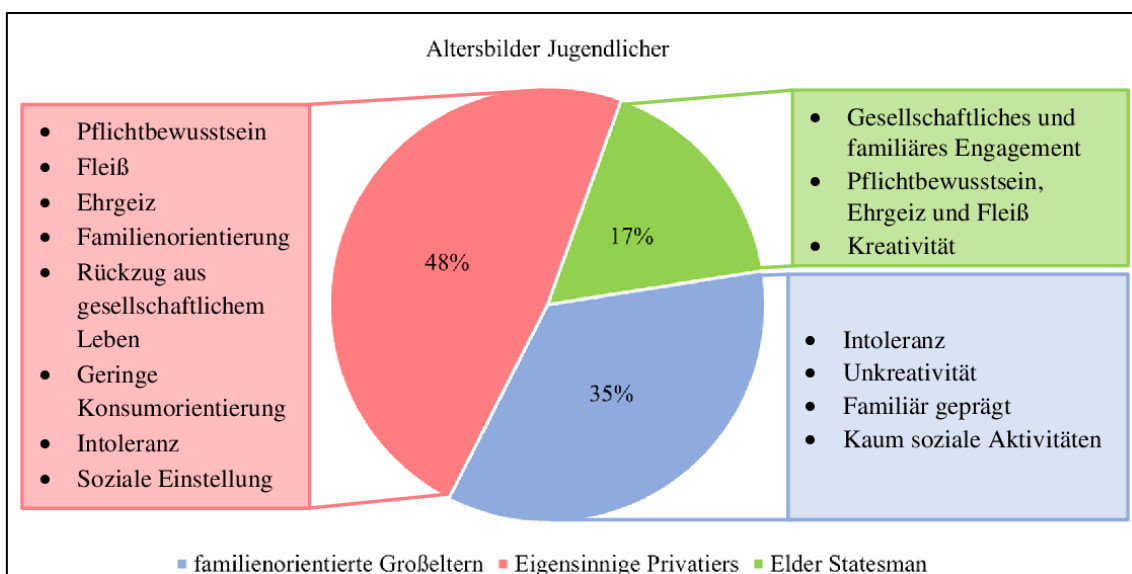
Quelle: DJI (Hg.) (2018): Ergebnisse der Studie „Generationenübergreifende Zeitverwendung“: Großeltern, Eltern, Enkel. München: DJI. S. 51.

Abbildung 8: Familienkonstellationen in Deutschland



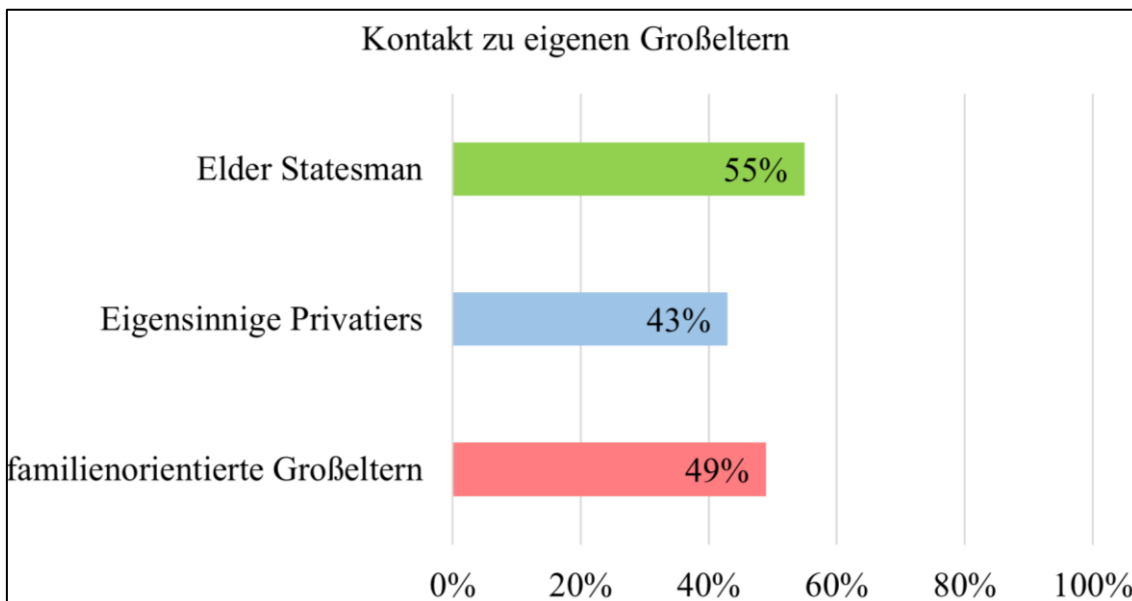
Quelle: BMFSFJ (Hg.) (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: BMFSFJ. S. 12.

Abbildung 9: Altersbilder Jugendlicher



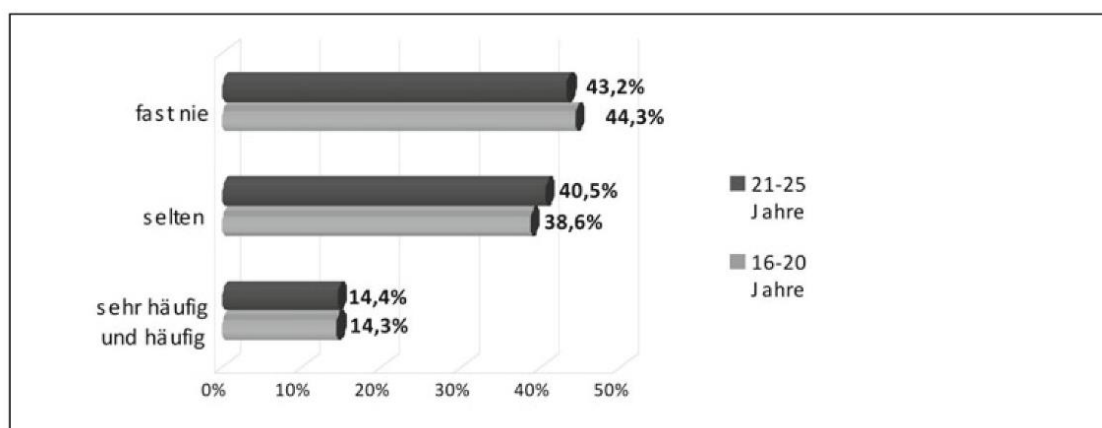
Quelle: Eigene Darstellung, nach: Schmidt-Hertha, Bernhard / Schnurr, Simone / Schramm, Simone: Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.71-108. 91f.

Abbildung 10: Regelmäßiger Kontakt der Jugendlichen zu den eigenen Großeltern



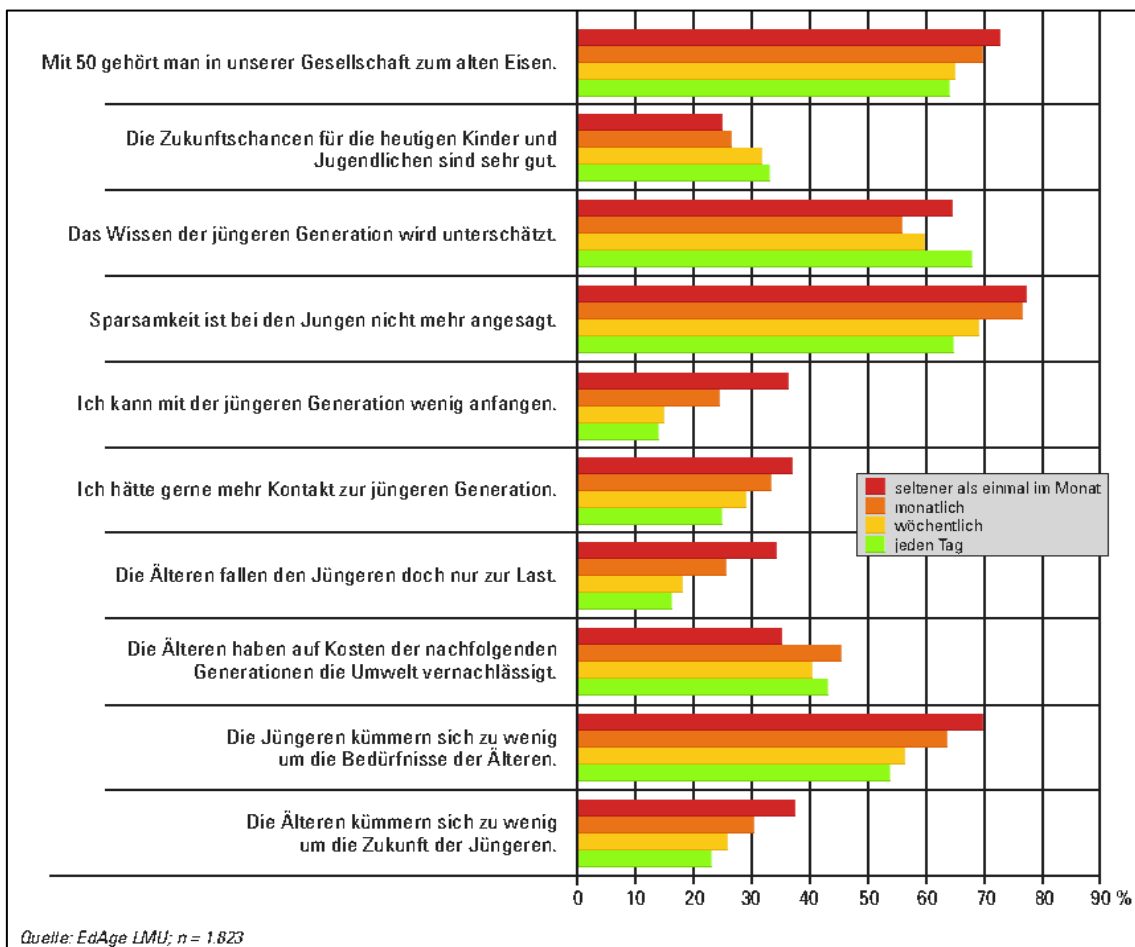
Quelle: Eigene Darstellung, nach: Schmidt-Hertha, Bernhard / Schnurr, Simone / Schramm, Simone: Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.71-108. 91f.

Abbildung 11: Kontakthäufigkeit zu Älteren in der Freizeit



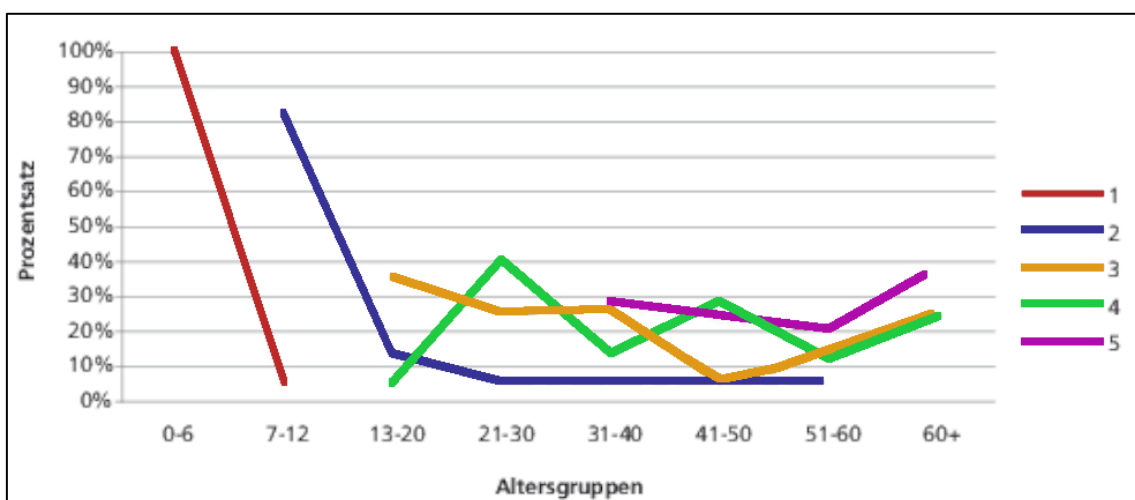
Quelle: Schmidt-Hertha, Bernhard / Schnurr, Simone / Schramm, Simone: Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.71-108. S. 103.

Abbildung 12: Kontakthäufigkeit zu jüngeren Generation innerhalb der Familie - Anteil der zustimmenden Antworten (65- bis 80-Jährige)



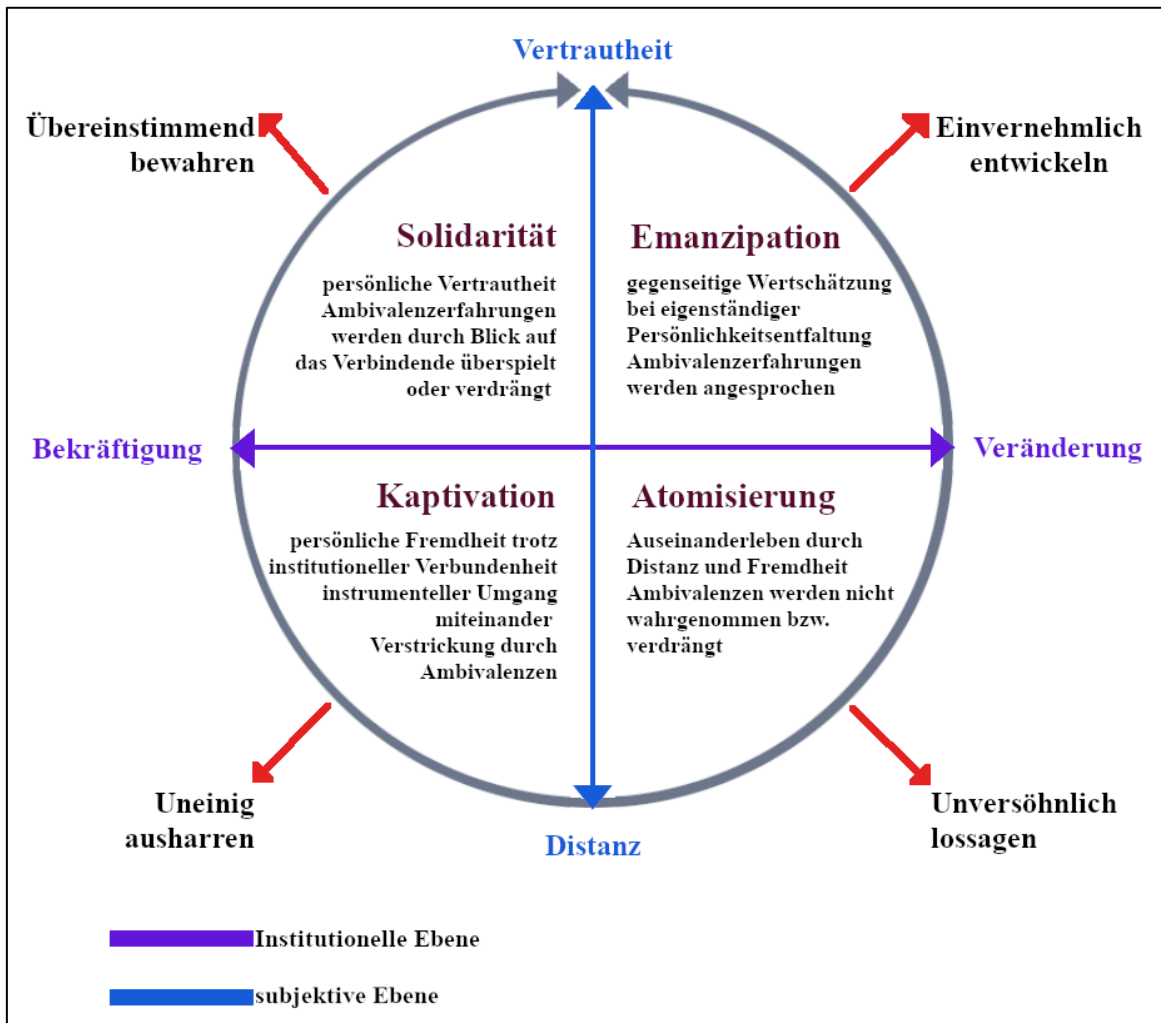
Quelle: Schmidt, Bernhard / Schnurr, Simone / Tippelt, Rudolf: Intergeneratives Lernen. In: Tippelt, Rudolf et. al. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 146-156. S.148.

Abbildung 13: Verteilung der Glaubensstufen nach Altersgruppen



Quelle: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 79.

Abbildung 14: Generationenambivalenzen



Quelle: Eigene Darstellung nach: Lüscher, Kurt: Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen - eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Kohle, Martin / Szydlík, Marc (Hg.) (2000): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 138-161. S.149 ff.

Tabelle 1: Übersicht der Studien zu den Altersbildern von Kindern

Name der Studie	Studie von...	Alter der Kinder	Studienmethode	Ergebnis
Impact of Contact on the Development of Children's Positiv Stereotyping about Aging Language Competence (2009) ²⁹⁷	Kwong See, Sheree Nicoladis, Elena	2-3 Jahre	Beobachtung; Jüngere wurden gebeten, anhand von vorgelegten Bildern ein erfundenes und präsentiertes Wort zu beschreiben. Dabei variierte das Alter der präsentierenden Person und die Interaktion wurde beeinflusst.	Altersstereotype bei allen beteiligten Kindern nachweisbar. Je geringer der Kontakt der Kinder zu älteren Menschen, desto häufiger wurde sich auf gängige gesellschaftliche Altersstereotype zurückgegriffen. Kontakt mit den älteren Menschen verringerte die Aktivierung der Stereotypen.
Intergenerational Daycare and Preschoolers' Attitude about Aging (2002) ²⁹⁸	Gross, Dana Middecamp, Molly	3-5 Jahre	Fragebogen CATE bei dem Wortassoziationen und Reaktionen bzw. Aussagen auf Bilder unterschiedlich alter Personen und deren Beschreibung durch Kinder abgefragt wurden.	Einstellung zu jüngeren Menschen ist positiver als zu älteren.
Children's Perceptions of Elders Before and After a School-Based Intergenerational Programm (2000) ²⁹⁹	Bales, Stephanie Eklund, Susan Siffin, Catherine	7, 9 und 10 Jahre	Evaluation eines intergenerationellen Programms durch Gespräch mit den beteiligten Kindern. Diese sollte in drei Worten ältere Menschen beschreiben.	Das intergenerationelle Programm verbesserte die Altersbilder der Kinder. Beziehungen zwischen Kindern und den Älteren werden mit der Zeit positiver bewertet.
Changes in Attitudes among Children and Elderly Adults in	Pinquart, Martin Sörensen, Silvia Wenzel, Silka	8-11 Jahre	Paarvergleiche, Assoziationen durch Beschreibung von alten Personen	Intergenerationelle Kontakte wirken sich positiv auf Altersbilder der Kinder aus.

²⁹⁷ Kwong See, Sheree / Nicoladis, Elena (2009): Impact of Contact on the Development of Children's Positiv Stereotyping about Aging Language Competence. In: Educational Gerontology, Jg. 36. H. 1, S. 52-66

²⁹⁸ Gross, Dana / Middecamp, Molly (2002): Intergenerational Daycare and Preschoolers' Attitude about Aging. In: Educational Gerontology, Jg. 28, H. 4, S. 271-288.

²⁹⁹ Bales, Stephanie / Eklund, Susan / Siffin, Catherine (2000): Children's Perceptions of Elders Before and After a School-Based Intergenerational Programm. In: Educational Gerontology. Jg. 26, H.7, S. 677-689.

Intergenerational Group Works (2000) ³⁰⁰				
Children´s ideas about aging before and after an integrated unit of instruction (1999) ³⁰¹	Laney, James Wimsatt, Joy Moseley, Patricia Laney, Jo Lynn	6-7 Jahre	Wortassoziationen, projektive Zeichnungen und Interviews zum Alter(n) wurden von den beteiligten Kindern vor und nach einer sechswöchigen Einheit während des Unterrichts zum Thema ‚Alter‘ erfasst.	Kinder haben eher negativ geprägte Altersbilder.
The effects of children´s stereotypes on their memory for elderly individuals (1995) ³⁰²	Cameron, Patricia Davidson, Denise Jergovic, Diana	7-11 Jahre	Standardisierter Fragebogen. Zudem wurden die beteiligten Kinder gebeten, ältere Personen zu zeichnen.	Kinder sehen ältere Menschen und das Alter an sich negativer und haben negative Vorstellungen.

³⁰⁰ Pinquart, Martin / Sörensen, Silvia / Wenzel, Silka (2000): Changes in Attitudes among Children and Elderly Adults in Intergenerational Group Works. In: Educational Gerontology, Jg. 26, H. 6, S. 523-540.

³⁰¹ Laney, James et al. (1999): Children´s ideas about aging before and after an integrated unit of instruction. In: Educational Gerontology, Jg. 25, H. 6, S.531-547.

³⁰² Cameron, Patricia / Davidson, Denise / Jergovic, Diana (1995): The effects of children´s stereotypes on their memory for elderly individuals. Merrill-Palmer Quarterly, Jg. 41, H. 1, S. 70-90.

Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer: Gemeindepädagogische Didaktik und Planung. In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.) (2008): Neues Gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Arbeiten zur Religionspädagogik. Band 40). S. 129-148.
- Antz, Eva-Maria et al. (2009a) Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Antz, Eva-Maria et al. (2009b) Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bales, Stephanie / Eklund, Susan / Siffin, Catherine (2000): Children's Perceptions of Elders Before and After a School-Based Intergenerational Program. In: Educational Gerontology. Jg. 26, H.7, S. 677-689.
- Bayer, Jaqueline / Kohlbacher, Manuela: Intergenerationelles Arbeiten. In: Hendricks, Wilfried / Pfeffer-Hoffmann, Christian (Hg.) (2011): Generationenübergreifende Entwicklung gesellschaftlicher Perspektiven in der Niederlausitz. Ergebnisse eines Projekts. Freiburg: Centaurus. S. 54-65.
- Berk, Laura E. (2019): Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Hallbergmoos: Pearson Education Deutschland.
- Bubmann, Peter (2010): Gemeindepädagogik und schulische Religionspädagogik. Plädoyer für eine neue Partnerschaft. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Jg. 9, H. 2, S. 23-41.
- Bundesamt für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Berlin: DAZ.
- Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cameron, Patricia / Davidson, Denise / Jergovic, Diana (1995): The effects of children's stereotypes on their memory for elderly individuals. Merrill-Palmer Quarterly, Jg. 41, H. 1, S. 70-90.
- Dethloff, Ricarda: Kirche und Sozialraumorientierung – eine Partnerschaft mit Potential. In: Lämmlein, Georg / Wegner, Gerhard (Hg.) (2020): Kirche im Quartier: Die Praxis. Ein Handbuch. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. S. 52-63.
- Domsgen, Michael (2018): Religiöse Bildung in intergenerationellen Lernprozessen ermöglichen. Eine Bestandsaufnahme und einige Anmerkungen zu deren Chancen

- und Grenzen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Jg. 17, H. 2, S. 103-119.
- Doyé, Götz: Das Gemeindehaus. Beispiel einer lernort- und biographiebezogenen gemeindepädagogischen Praxis im Miteinander der Generationen. In: Doyé, Götz / Keßler, Hildrun (Hg.) (2010): Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
 - Ehret, Sonja / Kruse, Andreas / Schmitt, Eric (2016): Echo der Generationen. Inter-generationale Beziehungen stiften – Kontakte zwischen sehr alten und jungen Menschen sowie Zugehörigkeit und Mitverantwortung fördern –Bausteine zur Entwicklung einer generativen Gesellschaft. Abschlussbericht an die Dietmar Hopp Stiftung. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
 - Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2016): Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung. Lutherbibel revidiert 2017. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
 - Filipp, Sigrun-Heide /Mayer, Anne-K. (1999): Bilder des Alters. Altersstereotype und die Beziehung zwischen den Generationen. Stuttgart: Kohlhammer.
 - Flammer, August (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. Aufl. Bern: Hans Huber.
 - Foitzik, Karl (1992): Gemeindepädagogik. Eine Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
 - Foitzik, Karl (1998): Mitarbeit in Kirche und Gemeinde. Grundlagen, Didaktik, Arbeitsfelder. Stuttgart: Kohlhammer.
 - Foitzik, Karl (2004): Orte religiösen Lernens. Anmerkungen zur gegenwärtigen Diskussion um gemeindepädagogische Impulse. In: Praktische Theologie. Jg. 39, H. 2, 86-96.
 - Fowler, James (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
 - Franz, Julia (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierung zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
 - Franz, Julia (2014): Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln Bielefeld: W. Bertelsmann.
 - Greger, Birgit (2001): Generationenarbeit. München: Urban & Fischer.
 - Grob, Alexander / Jaschinski, Uta (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
 - Gross, Dana / Middecamp, Molly (2002): Intergenerational Daycare and Preschoolers' Attitude about Aging. In: Educational Gerontology, Jg. 28, H. 4, S. 271-288.

- Hammerich, Kurt (Hg) (2006): Soziologische Studien zu Gruppe und Gemeinde. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hauschildt, Eberhard / Pohl-Patalong, Uta (2013): Kirche. Lehrbuch Praktische Theologie. Band 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Huxbold, Oliver / Wurm, Susanne: Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung von Altersbildern. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31-69.
- Jacobs, Timo (2006): Dialog der Generationen. Leben, Gesellschaft, Schule. Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kiesel, Andrea / Koch, Iring (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klie, Thomas et al. (2013): Begegnungen. Ein Projekt mit hochbetagten Menschen und Vorschulkindern. Handreichung für die Praxis. Freiburg: Verlag FEL.
- Kohli, Martin / Szydlik, Marc: Einleitung. In: Kohli, Martin / Szydlik, Marc (Hg.) (2000): Generation in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-18.
- Krappmann, Lothar: Brauchen junge Menschen alte Menschen? In: Krappmann, Lothar / Lepenies, Annette (Hg.) (1997): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt am Main. S. 185-204.
- Kwong See, Sheree / Nicoladis, Elena (2009): Impact of Contact on the Development of Children's Positive Stereotyping about Aging Language Competence. In: Educational Gerontology, Jg. 36. H. 1, S. 52-66.
- Lämmlein, Georg / Wegner, Gerhard: Sozialraumorientierung von Kirche und Diakonie. Einleitende Überlegungen. In: Lämmlein, Georg / Wegner, Gerhard (Hg.) (2020): Kirche im Quartier: Die Praxis. Ein Handbuch. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. S. 25-40.
- Laney, James et al. (1999): Children's ideas about aging before and after an integrated unit of instruction. In: Educational Gerontology, Jg. 25, H. 6, S.531-547.
- Liebau, Eckart: Generation – ein aktuelles Problem? In: Leonhard, Hans Walter / Liebau, Eckart / Winkler, Michael (Hg.) (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 15-37.
- Liegle, Ludwig (Hg.) / Lüscher, Kurt (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

- Liegle, Ludwig / Lüscher, Kurt (2004): Das Konzept des „Generationenlernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 1, S. 38-55.
- Marquard, Markus / Schabacker-Bock, Marlis / Stadelhofer, Carmen (2008): Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationelle Lernprojekte. Weinheim: Juventa.
- Meese, Andreas (2005): Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 2005, H.2, S. 39-41.
- Mühlbauer, Catharina / Schmidt-Hertha, Bernhard: Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.109-153.
- Pinquart, Martin / Sörensen, Silvia / Wenzel, Silka (2000): Changes in Attitudes among Children and Elderly Adults in Intergenerational Group Works. In: Educational Gerontology, Jg. 26. H. 6, S. 523-540.
- Prinz, Tina et al. (2014): Gestützte Begegnungen zwischen Hochaltrigen und Vorschulkindern zur Verbesserung von Lebensqualität und sozialer Teilhabe. Die kindheitspädagogische Perspektive. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg: Verlag FEL.
- Schmidt, Bernhard / Tippelt, Rudolf (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 55, H. 1, S. 73-90.
- Schmidt-Hertha, Bernhard / Schnurr, Simone / Schramm, Simone: Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.71-108.
- Steinhäuser, Martin: Die Räume der Gemeinde. Topologische Erkundungen. In: Bubmann, Peter et al. (Hg.) (2019): Gemeindepädagogik. 2. Aufl. Berlin / Boston: De Gruyter. S. 65-94.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2012): Generationenbeziehungen. Herausforderungen und Potenziale. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden: Springer VS.

Verzeichnis der Internetquellen

- Biberger, Bernd (2009): Generation. In: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de). Online verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/58107/> [Stand: 22.04.2021].

- Blasberg-Kuhnke, Martina / Bubmann, Peter (2021): Gemeindepädagogik. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de). Online verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/gemeindegemeindepaedagogik/ch/0c60fe1d5bbc045cd7e52e2490fcbd00/>. [Stand: 07.06.2021].
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (2013): Standards für Religiöse Bildung aus Sicht der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter: https://www.erwachsenenbildung-ekhn.de/fileadmin/content/erwachsenenbildung/001_Religioese_Bildung/Standards_fuer_Religioese_Bildung.pdf. Stand [29.05.2021].
- Höpflinger, Francois (2019): Generationenfrage: Konzepte, theoretische Ansätze. Online verfügbar unter: <http://www.hoepflinger.com/fhtop/Generationen-Konzepte.pdf>. Stand [29.05.2021].
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt am Main (Online verfügbar unter: <file:///C:/Users/lenar/Downloads/1-6shell-jugendstudie.pdf>) [Stand: 29.05.2021].
- Stangl, Werner (2021a). Generativität. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/6181/generativitat>. Stand: [29.05.2021].
- Stangl, Werner (2021b). Identitätsentwicklung. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/23802/identitaetsentwicklung>. Stand: [29.05.2021].
- Stangl, Werner (2021c). Selbstwirksamkeit. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung>. Stand: [29.05.2021].

Bildquellenverzeichnis

Abbildung 1: Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2019): Bevölkerung im Wandel. Annahmen und Ergebnisse der 14. koordinierten Bevölkerungsberechnung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. S. 20.

Abbildung 2: Destatis (Hg.) (2021): Zusammengefasste Geburtenziffer. Wiesbaden. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Grafiken/Bevoelkerung/2019/_Interaktiv/zusammengefasste-geburtenziffer.html [Stand: 28.04.2021].

Abbildung 3: Destatis (Hg.) (2019): Bevölkerung im Wandel. Annahmen und Ergebnisse der 14. koordinierten Bevölkerungsberechnung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. S. 40.

Abbildung 4: Kirchenamt der EKD / Verband der Diözesen Deutschlands (Hg.) (2018): Langfristige Projektion der Kirchenmitglieder und des Kirchensteueraufkommens in Deutschland. Eine Studie des Forschungszentrums Generationenverträge an der Albert-Ludwig-Universität Freiburg. Online verfügbar unter:

https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/projektion-2060-ekd-vdd-factsheet-2019.pdf.
[Stand: 28.04.2021] S. 8.

Abbildung 5: Bundesamt für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: BMFSFJ. S. 41.

Abbildung 6: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg.) (2018): Ergebnisse der Studie "Generationenübergreifende Zeitverwendung: Großeltern, Eltern, Enkel. München: DJI. S. 23.

Abbildung 7: Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2018): Ergebnisse der Studie "Generationenübergreifende Zeitverwendung: Großeltern, Eltern, Enkel. München: DJI. S. 51.

Abbildung 8: Bundesamt für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: BMFSFJ. S. 12.

Abbildung 9: Eigene Darstellung, nach: Schmidt-Hertha, Bernhard / Schnurr, Simone / Schramm, Simone: Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.71-108. 91f.

Abbildung 10: Eigene Darstellung, nach: Schmidt-Hertha, Bernhard / Schnurr, Simone / Schramm, Simone: Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.71-108. 91f.

Abbildung 11: Schmidt-Hertha, Bernhard / Schnurr, Simone / Schramm, Simone: Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Frank / Rossow, Judith / Schwitzer, Klaus-Peter (Hg.) (2012): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertise zum Sechsten Altersbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.71-108. S. 103.

Abbildung 12: Schmidt, Bernhard / Schnurr, Simone / Tippelt, Rudolf: Intergeneratives Lernen. In: Tippelt, Rudolf et. al. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 146-156. S.148.

Abbildung 13: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 79.

Abbildung 14: Eigene Darstellung nach: Lüscher, Kurt: Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen - eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Kohle, Martin / Szydlik, Marc (Hg.) (2000): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 138-161. S.149 ff.

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und noch nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Mitteldachstetten, den 25.06.2021

Unterschrift