

Evangelische Hochschule Nürnberg
Studiengang Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grads
Bachelor of Arts

***Thema: „KulturZeiten: Generationen verbinden, Kreativität
entfalten“***

Ein pädagogisches Konzept für intergenerationelle Tagesbetreuung mit Schwerpunkt
auf kultureller Bildung für Kinder im Vorschulalter und SeniorInnen

Verfasserin: Julia Rodehau

Matrikelnummer: 25389099

Mailadresse: julia.rodehau@outlook.com

Erstgutachterin: Angelika Krautzberger

Zweitgutachter: Michael Appel

Vorgelegt am: 02.02.2024

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird ein umfassendes Verständnis für die Verbindung zwischen den Generationen durch ein innovatives pädagogisches Konzept erörtert. Fundiert auf Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie mit den zu bewältigenden Lebensaufgaben und Ansätzen der Pädagogik aus der Kindheitspädagogik, der Geragogik und der intergenerationalen Pädagogik werden die besonderen Bedürfnisse von Kindern im Vorschulalter und SeniorInnen in einer intergenerationellen Tageseinrichtung analysiert. Die Integration kultureller Bildung erweist sich dabei als grundlegender Nenner, der dazu beiträgt, die Generationen auf kreative Weise miteinander zu verbinden. Dabei spielt vor allem die Art und Weise der Kommunikation eine besondere Rolle.

Das erarbeitete pädagogische Konzept umfasst innovative Module, angefangen bei der Kennenlernphase bis hin zu einem abrundenden Abschluss. Die Module sind nicht nur theoretisch fundiert, sondern auch praxisorientiert gestaltet, um eine effektive und flexible Umsetzung zu gewährleisten.

In der Diskussion wird die Herausforderung des Nebeneinanders der Generationen betont, während ein bewusstes Miteinander angestrebt wird. Es wird auch auf die Fortbildungsmaßnahmen hingewiesen, sowie die stete Weiterentwicklung des Konzeptes.

Insgesamt bietet diese Arbeit eine umfassende Perspektive auf die Herausforderungen und Potenziale intergenerationaler Arbeit, verwoben mit theoretischem Wissen aus verschiedenen Disziplinen und einem praxisorientierten, innovativen pädagogischen Konzept.

Gliederung:

I. Bildungsreise durch die Zeiten	7
II. Theoretische Grundlagen	7
1. Entwicklungspsychologische Aspekte	7
1.1 Meilensteine der Entwicklung im Vorschulalter	7
1.2 Entwicklungsaufgaben im hohen Erwachsenenalter	8
1.3 Übergreifende Entwicklungsthemen und Gemeinsamkeiten	9
2. Pädagogische Ansätze	10
2.1 Geragogik	10
2.1.1 Begriffserklärung und Grundlagen	11
2.1.2 Lernaufgaben	13
2.2 Kindheitspädagogik	14
2.2.1 Begriffserklärung und Grundlagen	14
2.2.2 Lernaufgaben	16
2.3 Integrative Pädagogik	17
2.3.1 Kommunikation als Zugang	17
2.3.2 Lernaufgaben	18
3. Kulturelle Bildung	19
3.1 Der Kultur Begriff	19
3.2 Kulturelle Bildung	21
3.2.1 Kulturelle Bildung mit Kindern	22
3.2.2 Kulturelle Bildung mit SeniorInnen	23
3.2.3 Kulturelle Bildung in der intergenerationalen Arbeit	24
III. Das Konzept	25
1. Analyse Rahmenbedingungen/ Voraussetzungen	26
2. Situations- und Problemanalyse	29
3. Zielentwicklung	30

4. Planung	35
5. (exemplarische) Durchführung anhand eines ausgearbeiteten Moduls	40
6. Evaluationsmethoden	43
V. Fazit	47
Literaturverzeichnis	49
Anhangsverzeichnis	53
Eidesstattliche Erklärung	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Raumbildungsmerkmale (Viernickel et al. 2015 S. 333)

Tabelle 2: Modulplan (In Anlehnung an Arbeitshilfe 25 nach Spiegel 2021, S. 231)

Tabelle 3: Eigen-Feedback (vgl. Klein 2006, S. 253)

Tabelle 4: 6 Farben-Denken (vgl. Klein 2006, S. 245 f.)

Tabelle 5: Evaluation des Konzepts (angelehnt an die Arbeitshilfe 26 nach Spiegel 2021, S. 233)

I. Bildungsreise durch die Zeiten

Während meiner eigenen Bildungsreise, die mich von einem Kindergartenpraktikum im Rahmen meines Fachabiturs bis hin zu einem Praxissemester im sozialen Dienst eines Seniorenheims im Verlauf meines Studiums führte, stellte ich fest, dass die Welten von Kindern im Vorschulalter und von SeniorInnen scheinbar weit voneinander entfernt sind. Das ändert sich jedoch mit einem einzigen Satz meiner Praxisanleitung im Seniorenheim: „Am meisten Leiden unsere Bewohner an Einsamkeit“. Von dieser Aussage berührt erinnere ich mich an mein Praktikum in der Kindertagesstätte in der elften Klasse zurück. Ich hatte alle Hände damit zutun ein vierjähriges Mädchen zu beruhigen, die weinend auf meinem Schoß saß. Das Mädchen schluchzte: „Ich vermisse meine Omi so sehr“. Und so standen vor meinem inneren Auge zwei Menschen unterschiedlichsten Alters mit einer ähnlichen Herausforderung. Sowohl das vierjährige Kind als auch viele Menschen im fortgeschrittenen Alter vermissen offensichtlich für sie bedeutsame soziale Kontakte – und mehr noch: Es gab nicht nur bei der Problembeschreibung Ähnlichkeiten, sondern auch im Hinblick auf einen möglichen Lösungsansatz – nämlich dem bewussten Initiieren von Kontakten zwischen Jung und Alt. Durch die Recherche meiner Arbeit finde ich zu diesem Gefühl später eine Studie, die vom Bundesministerium durchgeführt worden ist. Darauf möchte ich im Fazit näher eingehen.

Jetzt mit sensibilisiertem Blick fand ich in den Nuancen des Alltags bemerkenswerte Parallelen. Sowohl im Kindergarten als auch im Seniorenheim entdeckte ich ähnliche pädagogische Angebote. Beispiele wären hierfür Bewegungsangebote, kreative Handwerkstätigkeiten und Literaturveranstaltungen – sie alle waren Teil der täglichen Routine, entwickelt, um das körperliche und geistige Wohlbefinden der jeweiligen Altersgruppen zu fördern. Es waren Momente des Lernens, des sozialen Austauschs und auffällig häufig der kulturellen Bereicherung. Dann später zurück im Studium durfte ich durch meinen Studienschwerpunkt kulturelle Bildung erfahren, wie Alters- und Zielgruppen aller Bandbreiten mithilfe des Instrumentes der künstlerisch-ästhetischen Methoden begeistert werden können.

In diesen Momenten drängte sich mir eine Frage auf, die zu meiner treibenden Motivation für diese Arbeit wurde: Wie könnten diese zwei scheinbar unterschiedlichen Welten, diese zwei Generationen, miteinander in Verbindung treten und voneinander profitieren? Wie können die Erfahrungswelten von Kindern am Lebensanfang und Menschen am Lebensende, die Ausrichtung auf Zukunft und die Besinnung auf die Vergangenheit miteinander in guter und hilfreicher Weise verknüpft werden? Wie können SeniorInnen der Tagespflege von der pädagogischen Ausbildung der ErzieherInnen profitieren.

Ich begann zu erkunden, welche Herausforderungen und Chancen in der Schaffung einer gemeinsamen Plattform für Bildung und Kultur für diese beiden Zielgruppen bestanden. Die Idee, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, das nicht nur das generationenübergreifende Miteinander fördert, sondern auch die kulturelle Bildung in den Mittelpunkt stellt, wurde zur Vision.

Meine Reise führte mich zur Erkenntnis, dass es an der Zeit ist, Brücken zwischen den Generationen zu schlagen und die kulturelle Bildung als gemeinsamen Nenner zu nutzen. Die theoretischen Einblicke in Entwicklungspsychologie, pädagogische Ansätze und den Kulturbegriff sollen das Fundament, auf dem das pädagogische Konzept für die intergenerationelle Tagesbetreuung mit Schwerpunkt auf kultureller Bildung aufbaut, bilden. Die gesammelte Literatur aus diesen Disziplinen wird die Basis für die darauffolgenden Schritte der Konzeptentwicklung und Evaluation bilden. Das Konzept wird Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Durchführung beschreiben, sowie einen Modulplan enthalten, der Bausteine aufzeigt, die von den durchführenden Einrichtungen, angepasst an ihre spezifischen Bedingungen, verwendet werden können.

Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: "Wie können Erkenntnisse aus (der) Entwicklungspsychologie und pädagogischen Ansätzen genutzt werden, um ein intergenerationelles Konzept für Kinder im Vorschulalter und SeniorInnen zu erstellen, das sich im Feld der kulturellen Bildung bewegt?" Insgesamt bietet die Kombination von kultureller Bildung und intergenerationaler Betreuung eine pädagogische Chance, die persönliche Entwicklung, das kulturelle Verständnis und die soziale Integration von Kindern und Seniorinnen gleichermaßen zu fördern. Dieser Ansatz kann sowohl aus pädagogischer als auch aus sozialer Perspektive äußerst bedeutsam und relevant sein.

In dieser Arbeit wird festgehalten, wie aus einer Beobachtung und einer Fragestellung die Inspiration für eine Vision und schließlich die Grundlage für ein pädagogisches Konzept entstand. Willkommen in der Welt von "KulturZeiten: Generationen verbinden, Kreativität entfalten - Ein pädagogisches Konzept für intergenerationelle Tagesbetreuung mit Schwerpunkt auf kultureller Bildung für Kinder im Vorschulalter und SeniorInnen".

II. Theoretische Grundlagen

In diesem Abschnitt werden theoretische Konzepte und Modelle aus der Pädagogik und der Entwicklungspsychologie sowie zur Bedeutung kultureller Bildung für Kinder und SeniorInnen erläutert, um auf deren Basis ein modulares Handlungskonzept zu entwickeln.

1. Entwicklungspsychologische Aspekte

Die Entwicklungspsychologie erforscht üblicherweise die dynamischen Prozesse, sowohl inter- als auch interindividueller Veränderungen und Stabilitäten im Verhalten und Erleben des Menschen im Verlauf seines gesamten Lebens (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015, S.31).

In Erweiterung dieser Definition, wie sie von Baltes, Reese und Lipsitt (vgl. 1980, S. 66) dargelegt wurde, bildet der Gegenstand der Entwicklungspsychologie über die Lebensspanne hinweg die Beschreibung, Erklärung und Modifikation (Optimierung) der Entwicklungsprozesse im menschlichen Lebenslauf, beginnend bei der Zeugung und endend mit dem Tod. In anderen Worten verdeutlicht diese Definition die kontinuierliche Dynamik menschlicher Entwicklung und hebt die Bedeutung hervor, sowohl Phasen der Veränderung als auch der relativen Beständigkeit im Verlauf des Lebens zu analysieren und zu verstehen; auch um darauf wichtige Erkenntnisse und Rückschlüsse ziehen zu können und den Menschen in seiner Entwicklung und dessen Prozesses zu verstehen.

Der Terminus „Entwicklungsaufgabe“ spielt eine essenzielle Rolle im weiteren Verlauf der Arbeit; für ein besseres und vertieftes Verständnis soll dieser zunächst definiert werden. Entwicklungsaufgaben sind spezifische Anforderungen, die sich im Laufe des Lebens an das Individuum stellen und in einer bestimmten Art und Weise bewältigt oder beantwortet werden müssen. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben führt zu Freude und bereitet den Weg für eine erfolgreiche Meisterung zukünftiger Herausforderungen. Eine negative Beantwortung führt zu Unzufriedenheit (vgl. Havinghurst 1948, S. 2). Jeder Altersabschnitt hält für diese Phase typische Entwicklungsaufgaben bereit. Die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben „[...] können psychische Störungen erzeugen, aber auch zu vielfältigen Entwicklungsgewinnen führen, wenn sie gemeistert oder bewältigt werden“ (Montada 2008, S. 39)

1.1 Meilensteine der Entwicklung im Vorschulalter

Jedes Kind entwickelt sich einzigartig und nicht in allen Entwicklungsaufgaben gleichmäßig. Somit gibt es keine allgemeingültige Aussage über genau zu erfüllende Aspekte. Trotzdem können altersgemäße Entwicklungsaufgaben im Vorschulalter definiert werden. Die folgende

Auflistung (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 37 f) genügt nicht dem Anspruch auf Vollständigkeit, zeigt jedoch die grundlegenden zu bewältigenden Aufgaben in diesem Entwicklungsabschnitt des Lebens eines Menschen.

Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme: In der Kindheit und im Vorschulalter entwickeln Kinder die kognitive Fähigkeit, sich in die Sichtweise anderer einzufühlen und verschiedene Perspektiven zu verstehen, was eine wichtige Grundlage für soziale Interaktionen und Empathie bildet.

Ausbau von sozialen Kompetenzen: Während dieser Lebensphase erweitern Kinder ihre sozialen Kompetenzen, einschließlich der Fähigkeit zur Konfliktlösung, zur Selbstbehauptung und zur Fertigkeit bei Bedarf Unterstützung zu suchen. Somit wird das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gefördert und Schutzmechanismen aktiviert, die auch ein Zeichen für soziale Intelligenz sind.

Aufbau moralischer Kompetenz: Die Kinder beginnen ein Verständnis für richtig und falsch zu entwickeln. Dies hilft ihnen, soziale Normen und ethische Prinzipien zu verstehen und danach zu handeln im Einklang mit dem Umfeld oder in mehr oder weniger bewusster Abgrenzung.

Vorsichtige Lösung von Bezugspersonen: In dieser Lebensphase lösen sich die Vorschulkinder schrittweise von ihren primären Bezugspersonen. Diese Entwicklung ist entscheidend für die Autonomie und das Selbstvertrauen der Kinder.

Erster Aufbau tragfähiger Beziehungen zu anderen Erwachsenen und Erwerb von Alters- und Geschlechterrollen: Es können Beziehungen zu anderen Erwachsenen außerhalb ihrer primären Familie geknüpft werden. Gleichzeitig beginnen sie die Konzepte von Alters- und Geschlechterrollen zu entwickeln, was entscheidend für ihre Identitätsbildung ist.

Alle diese Entwicklungsaufgaben erweisen sich als grundlegend, nicht nur um den Übergang von der Kindergartenzeit zur Schulzeit erfolgreich zu bewältigen, sondern auch als bedeutsamer Schritt in Richtung des Jugendalters. Sie ermöglichen es dem Kind, sich schrittweise von starken Abhängigkeiten von primären Bezugspersonen zu lösen. Infolge ihrer Bewältigung kann das Kind eine höhere soziale und emotionale Autonomie entwickeln und somit besser auf die Anforderungen und Veränderungen, die das Jugendalter mit sich bringt, vorbereitet sein (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 37 f).

1.2 Entwicklungsaufgaben im hohen Erwachsenenalter

Im höheren Alter ergeben sich spezifische Entwicklungsaspekte, die das individuelle Wohlbefinden und die psychische Gesundheit maßgeblich beeinflussen. Diese Phase des

Lebens ist geprägt von folgenden Herausforderungen, die hier ebenfalls exemplarisch aufgezeigt werden: Auch hier wird auf die Unvollständigkeit verwiesen.

Auseinandersetzung mit Verlusten im sozialen Bereich: Im höheren Alter konfrontieren sich Individuen häufiger mit dem Verlust von Freunden und Angehörigen. Dies erfordert die Entwicklung von neuen oder die Weiterentwicklung von bereits vorhandenen Bewältigungsstrategien (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015, S.38).

Auseinandersetzung mit Krankheit und Tod: Die Konfrontation mit körperlichen Krankheiten und der Endlichkeit des Lebens ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe im hohen Alter. Dies erfordert die Bewältigung von Ängsten und die Suche nach Bedeutung im Angesicht von Gesundheitsproblemen und der Sterblichkeit (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015, S.38).

Bewertung der Vergangenheit: Im Alter neigen Menschen dazu, ihre Lebensgeschichte und ihre Erfahrungen zu reflektieren. Die Bewertung der Vergangenheit spielt eine entscheidende Rolle bei der Selbstidentität und dem psychischen Wohlbefinden im Alter (vgl. Staudiger und Schindler 2008, S. 950 ff).

Zusammenhang zwischen Aktivitäten und Lebenszufriedenheit: Ältere Menschen müssen den Zusammenhang zwischen ihren Aktivitäten und ihrer Lebenszufriedenheit erkennen. Dies schließt die Suche nach sinnstiftenden Aktivitäten und sozialen Interaktionen ein, die dazu beitragen, die Lebensqualität im höheren Alter aufrechtzuerhalten (vgl. Staudiger und Schindler 2008, S. 950 ff).

Die Entwicklungsaufgaben im höheren Alter, beginnend ab etwa 65 Jahren (vgl. Antwerpes keine Zeitangabe), sind in erheblichem Maße mit dem Prozess der Akzeptanz verbunden. Dennoch sollten Menschen in diesem Lebensabschnitt keineswegs in einem Zustand der Stagnation verharren. Vielmehr ist es von Bedeutung, dass sie sinnstiftende Aktivitäten aufgreifen, die es ihnen ermöglichen, diese Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen. Dies kann zu einem erfüllteren und zufriedeneren Lebensabend führen und gleichzeitig die individuelle Lebensqualität steigern.

1.3 Übergreifende Entwicklungsthemen und Gemeinsamkeiten

Jedoch lassen sich auch folgende übergreifende Entwicklungsaufgaben und -themen über die Lebensspanne hinweg verifizieren (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015, S.39).

Aktive Gestaltung der Beziehungen zu anderen Menschen: In sämtlichen Lebensphasen steht stets die Etablierung sozialer Beziehungen zu Mitmenschen im Mittelpunkt, sei es durch aktive Gestaltung oder Beendigung von Beziehungen, den Aufbau oder Abbau sozialer Netzwerke sowie die kontinuierliche Pflege und Aufrechterhaltung dieser Beziehungen. So

steht der Mensch immer in der Abwägung zwischen Autonomie und Bindung in sozialen Gefügen (vgl. Chmielewski, F. & Hanning, S. 2021). Eine graphische Darstellung ist im Anhang zu finden (Anhang 1).

Sicherung und Stärkung des eigenen Selbstwertes: Nach Grawe wird die Wahrung des Selbstwerts als ein fundamentales menschliches Grundbedürfnis identifiziert, welches anhaltende Relevanz aufweist (vgl. Grawe, K. 2004, S. 250).

Entwicklung und Modifikation von Lebenszielen und Lebenssinn: Die Entwicklung von entsprechenden Lebenszielen sowie die Fähigkeit zur Veränderung und gegebenenfalls Anpassung an aktuelle Lebensumstände stellen eine altersübergreifende Aufgabe dar, die spätestens in der Adoleszenz einen besonders hohen Stellenwert einnimmt. In diesem Kontext steht die Entfaltung eines Lebenssinns, wobei Lebensziele und Lebenssinn in enger Verbindung zur Identitätsentwicklung stehen und diese maßgeblich beeinflussen (vgl. Rönnauböse & Fröhlich-Gildhoff 2015, S.39).

2. Pädagogische Ansätze

Im folgenden Abschnitt werden für die Arbeit relevante pädagogische Ansätze vorgestellt. Diese konzentrieren sich auf die Lebensabschnitte der Vorschulzeit und des höheren Alters, sowie die generationenübergreifende pädagogische Arbeit.

Zunächst soll definiert werden, was unter pädagogischen Ansätzen zu verstehen ist: Sie stellen systematische Methoden und Herangehensweisen dar, die in Bildungs- und Erziehungsprozessen genutzt werden, um individuelle sowie kollektive Lern- und Entwicklungsprozesse zu fördern. Diese Ansätze beinhalten theoretische Konzepte, pädagogische Prinzipien und praktische Strategien, die das Ziel haben, Bildung, Erziehung und soziale Interaktionen in verschiedenen Kontexten zu gestalten und zu verbessern (vgl. Giesecke, H. 2007, S.21 f).

2.1 Geragogik

Im Folgenden werden die Alterspädagogik und ihre grundlegenden Modelle betrachtet: Geragogik repräsentiert ein interdisziplinäres wissenschaftliches Feld, welches seine Schwerpunkte in Bildung, Lernen und der sozialen Betreuung von älteren Erwachsenen setzt. Ihr primäres Anliegen besteht in der Förderung des kontinuierlichen lebenslangen Lernprozesses sowie der individuellen Entwicklung im fortgeschrittenen Lebensalter. Die Teildisziplin der Pädagogik involviert folglich die Konzeptionierung und Implementierung von Bildungsprogrammen, die gezielt auf die spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten älterer Menschen abgestimmt sind. Der Fokus liegt auf der Verbesserung und dem Erhalt der

geistigen, körperlichen und sozialen Gesundheit dieser Altersgruppe sowie der Aktivierung ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Mieskes, H. 1970, S. 89 – 101).

2.1.1 Begriffserklärung und Grundlagen

Das Alter und der Alterungsprozess sind allgemeine menschliche Eigenschaften, die dennoch schwierig präzise und eindeutig zu definieren sind. Das Konzept des Alterns wird erkennbar, wenn eine Person von anderen als älter wahrgenommen wird. Es kann gesagt werden, dass Altern aus sozialer Sicht erlernt wird, da es sich um eine soziale Konstruktion handelt und kein eindeutiges biologisches Merkmal ist. „Nur im Spiegel, durch die Augen anderer, erkennen wir das eigene Altern“ (Kade 1992, S. 94). Gleichzeitig betont das Altern den biologisch verankerten Entwicklungsprozess, der von der Geburt bis zum Lebensende anhält (vgl. Kade 2009, S. 13).

„Irgendwann – früher oder später – geschieht wohl in jedem Leben ein vielleicht leiser, aber folgenreicher Perspektivenwechsel. Die eigene Lebensgeschichte wird zu einer Wirklichkeit, die Interesse weckt, fasziniert, erschreckt, und eine deutende Selbsterforschung auf sich zieht. Das Altern beginnt“ (Mader 1989, S. 145).

Dieses Zitat reflektiert den Übergang, den viele Menschen in ihrem Leben erleben. Früher oder später erreichen Erwachsene einen Punkt, an dem sie ihre Vergangenheit auf neue Weisen wahrnehmen. Ihre eigene Lebensgeschichte wird nicht mehr nur als Kontinuum von Ereignissen betrachtet, sondern als eine tiefere Wirklichkeit, die verschiedenste Emotionen und Gedanken hervorruft. Dieser Perspektivenwechsel markiert nach Mader den Beginn des Alterungsprozesses. Es ist der Moment, in dem die Person beginnt, sich selbst und ihr Leben intensiver zu erforschen, um mehr über die Vergangenheit und die eigenen Erfahrungen zu verstehen.

Im Folgenden werden zwei Theorien beschrieben, die grundlegend in der Geragogik sind und ein Fundament für die Weiterentwicklung des Verständnisses des Alterns bildet.

Die **Disengagement-Theorie**, (vgl. Cumming 1961, S. 117ff) behandelt das Konzept des Rückzugs aus sozialen Rollen und Aktivitäten im Alter. Die zentralen Annahmen dieser Theorie umfassen die Idee, dass ein zufriedenes Altern durch die Ermöglichung des Rückzugs erreicht wird. Dabei wird betont, dass die gesellschaftliche Umwelt das Disengagement des Individuums anstrebt, was beispielsweise durch den Übergang in den Ruhestand, wie etwa die Rente, manifestiert wird. Gleichzeitig wird argumentiert, dass das Individuum selbst bestrebt ist, schrittweise aus sozialen Verpflichtungen und Rollen zurückzutreten, da dies mit einem Sicherheitsbedürfnis und positiver Lebenszufriedenheit einhergeht. Die Notwendigkeit des Disengagements wird als ein prägendes Merkmal des Alterungsprozesses angesehen insbesondere in Bezug auf die gesellschaftlichen Ruhestandsmechanismen. Spannungen

ergeben sich bei einer vorliegenden Inkongruenz, wenn sich die Gesellschaft, z.B. die Angehörigen, mit dem Wunsch nach vermehrten Kontakten durchsetzen. Das Gefühl des Gebrauchtwerdens entspringe lediglich dem Wunsch nach Sicherheit und Ordnung, weil Aktivität die Einstellung auf das Lebensende verhindere (siehe Abbildung 2 und 3).

Kritik äußert Havighurst (1964, S. 27 ff). Er relativiert die Theorie, indem er betont, dass es eher um eine qualitative Umstrukturierung sozialer Rollen und Aktivitäten geht und weniger um die quantitative Abnahme. Lehr und Thomaes (1987) fanden in ihrer Langzeitstudie "BOLSA" heraus, dass die Präferenz für Aktivität oder Disengagement hauptsächlich von Faktoren wie dem Gesundheitszustand, der individuellen Lebenssituation und den verfügbaren Ressourcen, Fähigkeiten und Potentialen abhängt. Dies kann in verschiedenen Lebensbereichen differieren und es wurde keine globale Korrelation zwischen der Aktivität in sozialen Rollen und der Lebenszufriedenheit nachgewiesen.

Die **Aktivitätstheorie** hingegen sagt aus, dass im Alterungsprozess der Mensch nach sozialer Aktivität und dem Erhalt sozialer Teilhabe strebt. Eine optimale Altersgestaltung wird als jene angesehen, in der die Aktivitäten aus dem mittleren Erwachsenenalter beibehalten werden und im Alter durch den Rückzug aus beruflichen Rollen durch erfüllende andere Rollen ersetzt werden können.

Subjektives Wohlbefinden und Zufriedenheit werden in der Regel dann erreicht, wenn Personen aktiv sind, eine sinnvolle Aufgabe haben und von anderen gebraucht werden. Dieser Ansatz betont die Bedeutung von Ressourcen, da jedes Lebensalter Potenziale bereithält, die genutzt werden können. Aus diesem Grund sollte die Gesellschaft sicherstellen, dass die Aktivitäten älterer Menschen geschätzt und nicht durch soziale Ausgrenzung oder erzwungene Passivität behindert werden. Aktivitäten sind als adaptiv anzusehen, wenn sie von der Gesellschaft akzeptiert werden und zur individuellen, reflektierenden Entwicklung beitragen.

Anzumerken ist jedoch, dass die Beziehung zwischen Aktivität und Lebenszufriedenheit nur von schwacher bis mittlerer Stärke nachzuweisen sind (vgl. Thiele 2017).

In Zusammenfassung betonen sowohl die Disengagement-Theorie als auch die Aktivitätstheorie in der Geragogik die Bedeutung sozialer Interaktionen und sozialer Rollen im Alter. Die Theorien sind von fundamentaler Bedeutung für die Geragogik, da sie unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen bieten. Dies ermöglicht Geragogen die Entwicklung maßgeschneiderter Programme und Bildungsansätze, die den vielfältigen Bedürfnissen und Präferenzen älterer Menschen gerecht werden können. Somit können beide Ansätze nicht als alles umfassende Wahrheit betrachtet werden.

Insgesamt bieten die Disengagement-Theorie und die Aktivitätstheorie wertvolle Einsichten, um effektive Bildungs- und Aktivitätsprogramme für ältere Menschen zu gestalten und so dazu beizutragen, dass sie ein erfülltes und gesundes Leben im Alter führen können. So gilt es das Spannungsverhältnis zwischen der Ermöglichung des partiellen Rückzugs und der Aktivität im Alter im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse so zu gestalten, dass eine möglichst gute Passung zur individuellen Situation gewährleistet wird.

2.1.2 Lernaufgaben

Lernen im Alter: Das Hauptaugenmerk liegt weniger darauf, spezifische Methoden für die Arbeit mit älteren Menschen anzuwenden, sondern vielmehr darauf, die Lerninhalte auf die individuellen Interessen älterer Teilnehmerinnen und Teilnehmer abzustimmen (vgl. Kalbermatten 2004, S. 113). Ältere Menschen entscheiden sich in der Regel aus eigenem Antrieb dazu an Bildungsangeboten teilzunehmen und zeigen daher oft eine hohe Motivation. Erzwungene Settings werden hingegen kaum wahr- bzw. angenommen und die Teilnahme sabotiert oder gar verweigert. Erwähnenswert bleibt, dass ältere Menschen in diese Kurse und Veranstaltungen ihre reichen Erfahrungen und umfangreichen Kenntnisse einbringen, was bei der didaktischen Ausgestaltung von Bildungsmaßnahmen angemessen berücksichtigt und genutzt werden sollte (vgl. Lottmann S. 54). Das bewusste Anknüpfen an den Vorerfahrungen der Teilnehmenden ist zwar für alle Altersgruppen in Lernsettings wichtig, bekommt jedoch aufgrund des Umfangs an Lebenserfahrung beim Lernen im Alter eine besondere Relevanz.

In der Literatur wird gelegentlich auf die Herausforderung hingewiesen, dass in geragogischen Publikationen eine erhebliche Bandbreite von Lern- und Handlungsfeldern existiert, was zuweilen zu einer Vermischung und Überlappung von Elementen der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik führt (vgl. Nittel 1999, S. 360). Dabei betonen Experten wie Kalbermatten (2004, S. 122) die Relevanz des Praxisbezugs und der Zielsetzung im Alltagsleben älterer Erwachsener in Bezug auf ihr Lernen.

Die demagogischen Lernbereiche erstrecken sich über vielfältige Themen, die das Leben und die Gesundheit älterer Menschen betreffen, darunter auch Aspekte wie die Biografie, Gesundheit, Sinnggebung, Spiritualität, Lebensgestaltung, Generationendialog, Medienkompetenz und Freiwilligenarbeit (vgl. Bubolz-Lutz 2010, S. 161 ff.). Somit sollte der Bedeutung der Selbstbestimmtheit älterer Menschen sowie die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen besondere Beachtung zugeschrieben werden.

Befasst man sich mit der Geragogik und speziell mit dem Lernen im Alter sieht man sich umgehend mit dem Terminus des ‚Lebenslangen Lernens‘ konfrontiert. Im Englischen „lifelong learning“ oder „lifelong education“ ist dieser vielschichtig und dennoch seit drei Jahrzehnten ein Schlüsselbegriff sowohl in der politischen Debatte als auch im Bildungsbereich selbst (vgl.

Brödel 201, S. 23). Das Konzept hat das Ziel, Individuen dazu zu befähigen, eigenständig und mithilfe verschiedener Lernmethoden über ihre gesamte Lebensspanne hinweg zu lernen (vgl. Wiesner & Wolter 2005, S. 24 f). Lebenslanges Lernen hat die Absicht, Individuen dabei zu unterstützen, kontinuierlich ihre Fähigkeiten und Wissensbasis zu erweitern, um sich den gesellschaftlichen Veränderungen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen. Dieser Ansatz trägt zur Förderung der persönlichen und beruflichen Entwicklung, zur sozialen Integration und zur geistigen Aktivität im Verlauf des gesamten Lebens bei.

2.2 Kindheitspädagogik

Im folgenden Abschnitt wird die Pädagogik der Kindheit näher betrachtet. Die Kinderpädagogik bezieht sich auf die wissenschaftliche Untersuchung und pädagogische Praxis, die darauf abzielt, die ganzheitliche Entwicklung und Bildung von Kindern im Vorschulalter zu fördern, wobei sie auf Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie, Kinderpsychologie, Elementardidaktik und anthropologische Grundlagen zurückgreift (vgl. Piper 2018, S. 11 f).

Zunächst werden wichtige Begriffe der Kindheitspädagogik definiert, dann zwei grundlegende Ansätze vorgestellt und die daraus resultierenden Lernaufgaben dargestellt.

2.2.1 Begriffserklärung und Grundlagen

Der Terminus '**Bildung**' bezieht sich auf die geistige, kreative und moralische Entfaltung, die aus der Vernunft und persönlichen Freiheit hervorgeht und unabhängig von unmittelbarem Einfluss seitens der Politik oder Wirtschaft stattfindet. Hierbei geht es nicht nur um den Prozess an sich, sondern auch um den Zustand oder das Ergebnis dieser Entwicklung. Das Bildungsideal nach Humboldt betont eine umfassende Ausbildung in Wissenschaft und Kunst und betont die untrennbare Verbindung von Forschung und Lehre, wobei auch die Freiheit in der Wissenschaft eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Bendel 2012).

Bildung ist ein integraler Bestandteil der Erziehung. Bildung ist der Prozess des Wissenserwerbs und der Fähigkeiten, der durch Erziehung gefördert wird; dies geschieht relativ zeitgleich.

Erziehung im weitesten Sinne kann als eine Interaktion zwischen dem autonomen System des Erwachsenen und dem autonomen System des Kindes betrachtet werden. In diesem Prozess werden auf beiden Seiten, gemäß ihrer jeweiligen Herangehensweise (System), Interessen und Bedürfnisse aktiviert (vgl. Speck 1991, S. 112 f.).

Im Folgenden werden zwei Erziehungsverständnisse näher betrachtet, um den Begriff in seiner Tiefe zu verstehen.

Die **unterstützende Erziehung** zielt in erster Linie darauf ab, die Eigeninitiative und somit die Entwicklung der Vernunft zu fördern. Schleiermacher (1826/ 2000) lehnt die Vorstellung ab,

dass kindliche Bildungsprozesse angemessen als Selbstsozialisation oder Selbstbildung erfasst werden können. In Anlehnung an seine vorherigen Überlegungen zur Gesellschaftspädagogik betont er, dass die Wechselwirkungsprozesse zwischen dem Individuum und seiner Umwelt in einer zerrissenen und fragmentierten modernen Gesellschaft unsicher verlaufen können. Dies birgt das Risiko einer unzureichenden oder zusammenhangslosen Bildung. Darüber hinaus können die Auswirkungen gesellschaftlicher Konflikte und Missstände die individuelle Entwicklung beeinträchtigen und unethische Einstellungen fördern (vgl. Piper 2018, S. 127).

Die Bildung eines kompetenten Individuums, das in der Lage ist, in gesellschaftliche Prozesse einzugreifen, erfordert im Gegensatz zur Vorstellung der Selbstsozialisation eine pädagogische Praxis. Diese Praxis ermöglicht es Kindern, einen systematischen Zugang zu allen Bereichen des gemeinschaftlichen Lebens zu erhalten und ihre selbstbestimmte Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu fördern, indem sie die notwendige Eigeninitiative in bestimmte Themen und Inhalte lenkt und diese anleitet. Die Erziehung konzentriert sich dabei auf zwei Strukturprinzipien, die die individuelle Mündigkeit prägen: die moralische Gesinnung und die praktischen Fertigkeiten (vgl. Laist 1965, S. 144).

Diese beiden Prinzipien sind strukturell miteinander verwoben, da die moralische Gesinnung nur durch die Anwendung praktischer Fertigkeiten zum Ausdruck gebracht werden kann. Gleichzeitig können Fertigkeiten erst dann als solche betrachtet werden, wenn sie auf eine ethisch orientierte Gesinnung verweisen (vgl. Schleiermacher 2000, S.122).

Die **gegenwirkende Erziehung** steht im Rang unter der Unterstützung, da sie nicht das Ziel hat, positive Entwicklungen anzustoßen, sondern vielmehr problematische Entwicklungen zu hemmen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Bildung von moralischer Gesinnung und praktischen Fertigkeiten anfällig für Störungen ist. Dies resultiert aus den individuellen Erfahrungen eines Kindes in einem gegebenen sozialen Umfeld, welche kontingent verlaufen. Daher ist die Anwendung der Gegenwirkung als pädagogische Maßnahme unverzichtbar.

Die gegenwirkende Erziehung kann auf zwei Arten eingesetzt werden: Zum einen kann sie sich gegen bestimmte Handlungen des Kindes richten. Andererseits kann sie präventiv eingesetzt werden, um unsittlichen oder fehlerhaften Entwicklungen vorzubeugen und somit eine schützende Funktion einnehmen. Diese Art der pädagogischen Praxis, die auf Schutz abzielt, ist jedoch ambivalent. Sie kann nicht allein den Anspruch erheben das Kind in einem Zustand der Unschuld zu belassen. Es wäre jedoch gleichermaßen nicht pädagogisch sinnvoll sämtliche schützenden Maßnahmen zu unterlassen und alle Einflüsse ungehindert auf das Kind einwirken zu lassen.

Die Gegenwirkung in Bezug auf die Entwicklung von Fertigkeiten ist gerechtfertigt, wenn diese fehlerhaft erworben werden. Hier kann eine korrigierende Gegenwirkung angebracht sein. Wenn die Fertigkeiten hingegen unzureichend entwickelt sind, würde die Anwendung der Gegenwirkung wenig Sinn ergeben, da in einem solchen Fall lediglich unterstützendes Üben zur Verbesserung der Fertigkeiten beitragen kann.

Die Gegenwirkung hat keinen positiven Einfluss auf die moralische Gesinnung, da der allgemeine Wille nicht unmittelbar ersichtlich ist und sich einer direkten Beeinflussung entzieht (vgl. Piper 2018, S. 133 ff).

„Die Kombination müssen wir aber machen, denn das Wesen der Erziehung ist in dem Ineinander beider Fähigkeiten; unterstützen und gegenwirken müssen zusammen sein; jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich“ (Schleiermacher, S. 60).

Dieses Zitat argumentiert, dass es unzureichend wäre, nur einen dieser Aspekte in der Erziehung zu betonen. Eine einseitige Erziehung, die nur Unterstützung oder nur Gegenwirkung bietet, würde nicht die umfassende Entwicklung eines Kindes fördern. Kinder benötigen sowohl die emotionale Unterstützung als auch die klaren Grenzen und die Verantwortung, um sich gesund und ausgewogen zu entwickeln.

Es geht darum eine Balance zwischen positiver Bestärkung und angemessenen Konsequenzen zu finden. Dieser ausgewogene Ansatz soll Kindern helfen, nicht nur soziale und intellektuelle Fähigkeiten zu entwickeln, sondern auch moralische Werte und ethisches Verhalten zu erlernen - mit dem Ziel einer optimalen Entwicklung des Kindes.

2.2.2 Lernaufgaben

Erziehung hat zum Ziel die Entwicklung eines partizipativen Interesses zu fördern, das sich in drei Dimensionen manifestiert.

Die erste Dimension ist das sympathische Interesse, das auf der Fähigkeit zur umfassenden Empathie basiert. Dies bedeutet, dass Kinder nicht nur fähig sind sich in das Leben der Menschen in ihrer unmittelbaren Umgebung hineinzusetzen, sondern auch Mitgefühl für andere und fremde Menschen aufbringen können. Um dies zu erreichen, sollen Gelegenheiten geschaffen werden, die sie dazu herausfordern, sich in die Empfindungen anderer Menschen einzufühlen. Literarische Erzählungen und historische Ereignisse werden als besonders förderlich angesehen, da sie dazu anregen können, Mitleid und Verständnis für menschliche Angelegenheiten zu entwickeln (vgl. Piper 2018, S. 83).

Die zweite Dimension ist das gesellschaftliche Interesse, das die Teilnahme am erfolgreichen Zusammenleben aller Menschen betont und die Bedeutung des sozialen Miteinanders sowie

die Förderung eines positiven gesellschaftlichen Zusammenhalts in den Vordergrund stellt (vgl. ebd., S. 83 f.).

Die dritte Dimension ist das religiöse Interesse, das mit einer vertieften und erweiterten Auseinandersetzung mit religiösen Themen und Glaubensinhalten einhergeht. Hierbei liegt der Fokus nicht auf der Bestätigung einer bestimmten Glaubenslehre, sondern auf einer kritischen und umfassenden Auseinandersetzung mit religiösen Themen sowie der allgemeinen Abhängigkeit der Menschen voneinander (vgl. ebd., S. 84).

„Was will denn eigentlich die ältere mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen?“ (Schleiermacher 2000, S. 9).

2.3 Intergenerative Pädagogik

Für die Erstellung des Konzeptes, wie es die vorliegende Arbeit anstrebt, ist das Betrachten eines generationenverbindenden Ansatzes besonders wichtig, der in der intergenerativen Pädagogik zu finden ist. Das Hauptziel der intergenerativen Pädagogik ist die Schaffung einer Verbindung zwischen verschiedenen Altersgruppen. Dies beinhaltet das Fördern von gegenseitigem Verständnis und die Nutzung der positiven Auswirkungen, die sich aus solchen Verbindungen ergeben. Das Ziel ist ein Miteinander der Generationen zu ermöglichen, anstelle eines bloßen Nebeneinanders. Intergenerative Begegnungen tragen dazu bei, die soziale Isolierung älterer Menschen zu verhindern, ihre Lebensfreude zu steigern und sie dazu zu ermutigen, nicht in Isolation zu verharren oder geistig festgefahrene Lebensweisen zu führen (vgl. Holz 2015, S. 217).

Gleichzeitig bieten diese Begegnungen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit Senioren als erwachsene Bezugspersonen kennenzulernen, die Zeit und Interesse an ihnen haben. Die älteren Generationen fungieren zudem als lebende Geschichtsträger, die aus erster Hand von vergangenen Zeiten berichten, welche den jüngeren Generationen unbekannt sind (vgl. Schumacher 2019).

2.3.1 Kommunikation als Zugang

Das 4-Ohren-Modell von Friedemann Schulz von Thun bietet einen fundierten Zugang zur Kommunikation, indem es betont, dass jede Äußerung sowohl sachliche Informationen, Selbstoffenbarung, Beziehungsinhalte als auch Appelle enthält. Diese metaphorische Darstellung von vier Schnäbeln (Wie vermittle ich eine Nachricht?) und Ohren (Wie höre ich eine Nachricht?) veranschaulicht die Vielschichtigkeit menschlicher Kommunikation und unterstreicht die Notwendigkeit, verschiedene Ebenen der Botschaften zu erkennen, um eine effektive Interaktion zu ermöglichen. (vgl. Schulz von Thun 1981, S. 25 ff.)

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor in jeder Form von intergenerationaler Arbeit liegt in einer effektiven Korrespondenz. Kommunikation kann als der Prozess des Informationsaustausches zwischen einem Sender und einem Empfänger über ein Kommunikationsmedium, wie beispielsweise Sprache oder Worte, definiert werden. Diese Nachrichten beinhalten nicht nur den inhaltlichen Aspekt, sondern auch eine Beziehungsebene, die explizite Mitteilungen sowie implizite Botschaften, die 'zwischen den Zeilen' vermittelt werden, umfasst (vgl. Holz 2015, S. 215).

Ein effektiver intergenerationaler Dialog kann durch die Anwendung eines von Thimm beschriebenen dreistufigen Prozesses erreicht werden:

In einem ersten Schritt liegt der Fokus auf dem Verständnis, der Interpretation und der Reflexion des Kommunikationsprozesses. Hierbei ist es wichtig sowohl das akustische als auch das semantische Verstehen zu berücksichtigen. Zu achten sind besonders auf sprachliche, kulturelle und persönliche Unterschiede. Benötigt wird für diese Stufe der nächste Schritt, der auf Verständnis und Verständlichkeit aufbaut. Hierbei spielen Empathie und das Interesse an zwischenmenschlichen Beziehungen eine entscheidende Rolle. Ein entscheidender Aspekt und gleichzeitig letzter Schritt in diesem Prozess ist der Erwerb von Wissen über Kommunikationsprozesse sowie über den sozialen und kulturellen Hintergrund des Gesprächspartners, auf dem das Verständnis füreinander aufgebaut werden kann (vgl. Thimm 2002, S. 177). Gemeinsam tragen diese Schritte dazu bei, dass die Kommunikationsteilnehmenden sich auf die Botschaften einigen können und das Gegenüber anerkennen, sowie Stereotypen und Vorurteile abzubauen, indem sie die individuelle Perspektive und den sozialen Kontext des Gesprächspartners besser verstehen lassen. Dies wiederum kann zu einem größeren sozialen Zusammenhalt und einer stärkeren Gemeinschaft beitragen, in der Menschen unabhängig von ihrem Alter und Hintergrund miteinander interagieren und voneinander lernen können.

2.3.2 Lernaufgaben

Intergenerationale Begegnungen sind selten spontan, sondern müssen häufig bewusst geplant und gestaltet werden. Es handelt sich dabei auch um Lernsettings, welche spezifische Ziele verfolgen. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene dienen sie der Übermittlung von kulturellem Wissen und gesellschaftlichen Erfahrungen, sowie der Aufrechterhaltung der kulturellen Kontinuität. Auf individueller Ebene ermöglichen diese Begegnungen das Lernen voneinander und die Stärkung der sozialen Verbindung, wodurch Entfremdungsprozessen entgegengewirkt wird. Das übergeordnete Ziel besteht in der Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, wenngleich dies oft nicht bewusst reflektiert wird (vgl. Holz 2015, S. 217). Insgesamt trägt die intergenerationelle Pädagogik und das Lernen zwischen den Generationen

zur Förderung eines inklusiven und kooperativen Gemeinschaftsgefühls bei, was für das soziale und kulturelle Wohlbefinden von Gesellschaften von großer Bedeutung ist.

Aufgrund der Quellenlage ergibt sich folgender Überblick. Generationenübergreifende Projekte bieten SeniorInnen die Möglichkeit sich in sinnvolle Aktivitäten zu engagieren und ihr Wissen und ihre Lebenserfahrung weiterzugeben. Dies trägt zu einem Gefühl der Erfüllung und des Nutzens für die Gesellschaft bei (siehe 1.3).

Die Interaktion mit Senioren bereichert die Lebenswelt von Kindern auf vielfältige Weise. Insbesondere vermittelt sie den jungen Menschen wichtige Werte und soziale Kompetenzen.

Schlüsselkomponenten, die Kinder durch den Umgang mit Senioren erlernen, ist Empathie und Toleranz (siehe 1.2).

Gleichzeitig werden die übergreifenden Entwicklungsaufgaben gemeinsam aufgegriffen (siehe 1.4).

3. Kulturelle Bildung

Im folgenden Abschnitt werden die Begrifflichkeiten der kulturellen Bildung in ihren Bestandteilen erörtert, sowie die jeweiligen Möglichkeiten in der Arbeit mit Kindern und SeniorInnen. Am Ende soll die Chance dieses Zuganges in der Sozialen Arbeit im intergenerationalen Kontext betrachtet werden.

3.1 Der Kultur Begriff

Im Alltag wird das Wort "Kultur" (lat. Cultura = Bebauung, Pflege) in so vielen unterschiedlichen Bedeutungen und Kontexten verwendet, dass es zu einer regelrechten Ausdehnung seiner Bedeutung und sogar einer Entleerung des Begriffs geführt hat. Angesichts dieser Fülle von Verwendungsweisen und den zahlreichen wissenschaftlichen Definitionen ist es daher angebracht, nicht von einem einheitlichen Kulturbegriff zu sprechen, sondern besser von verschiedenen Kulturbegriffen im Plural (vgl. Ort 2008, S. 20 ff).

In diesem Abschnitt werden verschiedene Kulturbegriffe und Verständnisse erörtert. Kultur ist ein Terminus, der in den unterschiedlichsten Kontexten verwendet wird und daher diverse Interpretationen und Betrachtungsweisen hervorruft. Der Sozialtheoretiker Andreas Reckwitz hat vier wesentliche Kulturbegriffe (vgl. Reckwitz 2006, S. 64 – 90) identifiziert, die in verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen eine Rolle spielen. Im Folgenden werden diese vier Kulturbegriffe beleuchtet.

Der normative Kulturbegriff (vgl. ebd. S. 65 ff.)

Der normative Kulturbegriff basiert auf einer Wertung und Vorschrift. Er involviert eine selektive Bewertung ästhetischer Phänomene, Objekte und Praktiken, die innerhalb einer Gesellschaft als besonders schätzenswert erachtet und durch Tradition bewahrt werden. In seiner strengen und normativen Definition beschränkt er sich auf das Konzept der "Hochkultur," was im Wesentlichen einen Kanon ästhetischer Werke und herausragender Künstler einschließt, während die Aspekte des alltäglichen Lebens, Massenkultur und Populärkultur ausgeschlossen werden.

Die Entwicklung des modernen Kulturbegriffs zeichnet sich durch die Überwindung einer eingeschränkten, normativen Sichtweise von Kultur, die sich im 19. Jahrhundert im bürgerlichen Milieu entwickelte und sich auf "Hochkultur" oder "Hochliteratur" beschränkte, ab. Stattdessen hat sich ein weitreichender und wertneutraler Kulturbegriff etabliert, der sowohl Hochkultur als auch Volkskultur einschließt. Diese Entwicklung reflektiert die Notwendigkeit, die Vielfalt der kulturellen Ausdrucksformen innerhalb einer Gesellschaft angemessen zu berücksichtigen und nicht auf eine elitäre Tradition zu beschränken.

Der totalitätsorientierte Kulturbegriff (vgl. ebd. S. 72 ff.)

Der totalitätsorientierte Kulturbegriff hebt sich vom normativen Kulturbegriff ab, da er auf ästhetische Wertungen und Ausgrenzungen verzichtet und stattdessen die "gesamte Lebensformen eines Kollektivs" in den Vordergrund stellt. Dies bezieht sich auf das vereinende Denken, Handeln und die Wahrnehmungsmuster von Gemeinschaften. Gleichzeitig zeichnet sich dieser Begriff durch die Anerkennung der Diversität und Gleichwertigkeit von Kulturen und ihren kulturellen Ausdrucksformen aus.

In einem solchen, nicht-normativen und ganzheitlichen Verständnis, wie es in Disziplinen wie Anthropologie, Ethnologie und Volkskunde vertreten wird, umfasst der Begriff "Kultur" sämtliche kollektiv geteilten Glaubenssysteme, Lebensstile und Wissensformen, die Menschen während ihrer Sozialisation erlernen und die dazu beitragen, eine Gesellschaft von anderen zu unterscheiden.

Die Bedeutung der Alltagskultur liegt darin, dass sie eine entscheidende Rolle bei der Darstellung, Visualisierung, Weitergabe und Erneuerung kultureller Werte und Normen in einer Gesellschaft spielt, vor allem durch Aktivitäten wie Feiern, Rituale und Feste.

Diese Vielfalt an kulturellen Ausdrucksformen und Praktiken wird in einem totalitätsorientierten Kulturbegriff als integraler Bestandteil einer Gesellschaft betrachtet und nicht durch elitäre Normen oder Wertungen eingeschränkt.

Der differenztheoretische Kulturbegriff (vgl. ebd. S.79 ff.)

Der differenztheoretische Kulturbegriff zeichnet sich durch eine drastische Einschränkung aus, bei der Kultur auf ein begrenztes Gebiet beschränkt wird. In diesem Verständnis konzentriert sich Kultur auf Bereiche wie Kunst, Bildung, Wissenschaft und andere intellektuelle Aktivitäten. Diese Konzeption, die aus der Soziologie stammt und in der Systemtheorie ausführlich ausgearbeitet wurde, sieht Kultur als ein spezialisiertes Teilsystem in der sozial ausdifferenzierten modernen Gesellschaft. Dieses Teilsystem ist auf die Bereitstellung von funktionalen Leistungen im Zusammenhang mit intellektuellen und ästhetischen Weltanschauungen spezialisiert und trägt zur Gesamtfunktion der modernen Gesellschaft bei.

In diesem Konzept wird die Bedeutung von Kultur in den Bereichen intellektueller Schaffenskraft und Ästhetik besonders betont. Es wird darauf hingewiesen, wie Kultur zur Modernisierung und dem reibungslosen Funktionieren der Gesellschaft beiträgt.

„Wenn Wissenschaft Wahrnehmungs- und Erkenntnisorgan ist, das Wirklichkeiten in Gesetzmäßigkeiten und regelhafte Aussagen fassen will, so ist Kunst ein Vermittlungsorgan“ (Burgheim, S. 67).

Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff (vgl. ebd. S. 84 ff.)

Nach dieser Definition wird Kultur als ein von Menschen geschaffener Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkmustern, Gefühlen, Werten und Bedeutungen verstanden, der sich in Symbolsystemen konkretisiert. Diese Sichtweise berücksichtigt nicht nur materielle Ausdrucksformen, wie beispielsweise Kunstwerke als Teil der Kultur, sondern auch die sozialen Institutionen und mentalen Fähigkeiten, die überhaupt erst die Schaffung solcher Artefakte ermöglichen.

Die Gemeinsamkeit dieser Begriffe liegt in ihrer Auffassung von Kultur als einem wertvollen Gut für die Gesellschaft. Kultur dient nicht nur dazu, aktuelle gesellschaftliche Fragen zu erforschen, sondern auch zeitlose menschliche Anliegen und Erfahrungen zu behandeln. Die Frage, wer Zugang zu kulturellen Einrichtungen und Ereignissen hat und in welcher Weise, spiegelt die demokratische Reife und Entwicklung einer Gesellschaft wider (vgl. Sauter 2007, S. 28 f.).

3.2 Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung, als ein umfassendes Konzept, verfolgt mehr als nur die Idee einer lebenslangen Allgemeinbildung durch künstlerische und symbolische Ausdrucksformen wie Musik, Tanz, Theater, bildende Kunst, Literatur und Architektur. Sie strebt auch die kulturelle Teilhabe aller Mitglieder einer Gesellschaft an und fördert die Entwicklung einer biografischen

Lebenskunst, die letztendlich zu einem besseren, menschlicheren Leben führt (vgl. Schmid, 1998).

Heutzutage geht es bei einem ganzheitlichen Verständnis von kultureller Bildung nicht nur um eine Erweiterung außerschulischer kulturpädagogischer Angebote oder die Integration von künstlerischem Unterricht in Bildungseinrichtungen wie Kindergärten und Schulen. Es repräsentiert auch eine pädagogische und gesellschaftspolitische Haltung, die die Bildungsumgebung sowie die pädagogisch handelnden Personen und ihre Grundsätze in Frage stellen.

Aktuelle Diskussionen in der kulturellen Bildung beinhalten Themen wie ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit, kulturelle Vielfalt und Internationalisierung, Interdisziplinarität, Städteplanung und demografische Entwicklungen. Diese Themen sind von zentraler Bedeutung, da sie die Kernfrage der kulturellen Bildung nach einem guten und menschenwürdigen Leben für alle Menschen in sich tragen.

In einem modernen Verständnis von kultureller Bildung steckt die grundlegende ästhetische Frage: Wie möchten wir als Gesellschaft im 21. Jahrhundert zusammenleben? Wie möchten wir unsere Kulturen gestalten und welchen Beitrag kann jedes Individuum dazu leisten? Dieser Prozess der kulturellen Bildung geht über die reine Vermittlung von künstlerischen Fertigkeiten hinaus und ermöglicht es den Menschen, sich aktiv an der Gestaltung ihrer Kultur und ihrer Lebenswelt zu beteiligen.

In diesem Kontext ist kulturelle Bildung nicht nur ein Bildungsbereich, sondern auch ein Weg, um die Grundfragen der Menschheit in einer sich ständig wandelnden Welt zu erkunden und zu beantworten. Es fördert die individuelle und kollektive Reflexion unserer Werte, Ziele und den Weg zu einem erfüllten Leben in einer vielfältigen und sich entwickelnden Gesellschaft (vgl. Reinwand-Weiss 2013).

Zusammengefasst kann kulturelle Bildung als ein proaktiver Ansatz betrachtet werden, der darauf abzielt, Bildungseinrichtungen und -prozesse zu erweitern und zu vertiefen, um eine aktive Beteiligung der Bürger an der kulturellen Entwicklung und der Schaffung einer humaneren Gesellschaft zu ermöglichen.

3.3 Kulturelle Bildung mit Kindern

Im Alter von etwa zweieinhalb Jahren beginnen Kinder damit, ihre gemalten Bilder zu beschreiben, wodurch sie eine Verbindung zwischen ihren kreativen Schöpfungen und der realen Welt herstellen. Dieser Prozess setzt die Entwicklung einer entscheidenden Fähigkeit voraus, nämlich der beginnenden Perspektivübernahme, wie in Kapitel 1.2 beschrieben. Schon in sehr jungen Jahren beginnen Kinder sich auf bildnerische Weise auszudrücken. Sie verwenden Stifte, hinterlassen Spuren im Sand mit Stöcken oder Fingern und schließlich

beginnen sie zu "kritzeln". Für diese jungen Künstler steht nicht das Endprodukt im Fokus, sondern vielmehr der Prozess des Gestaltens, Beobachtens und Wahrnehmens. Zu diesem Zeitpunkt ist es für sie noch weniger relevant, was andere über ihre Kunst denken. Viel wichtiger ist das Empfinden in ihrem kreativen Schaffen beachtet und wertgeschätzt zu werden. In dieser Hinsicht sind Kinder wahre Künstler, die unabhängig von den Erwartungen anderer durch ihre Kunst agieren (vgl. Fthenakis & Becker-Stoll 2010, S. 96 f.).

Die künstlerischen und ästhetischen Bereiche bieten sich als besonders geeignet an, um die Welt auf eine umfassende Art und Weise mit all ihren Sinnen zu erkunden. Diese Bereiche spielen eine Schlüsselrolle bei der Stärkung kognitiver Kompetenzen, darunter die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung, die Förderung der Fantasie und die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit. In dieser Hinsicht erweist sich die kulturelle Bildung als äußerst wirkungsvoll.

Von einem ganzheitlichen Standpunkt aus betrachtet trägt die kulturelle Bildung dazu bei, die individuelle und soziale Entwicklung von Kindern zu fördern. Sie unterstützt Kinder dabei ihre kreativen Potenziale zu entfalten und ihre kognitiven Fähigkeiten zu stärken, indem sie ihnen die Gelegenheit gibt, die Welt durch künstlerische Aktivitäten zu erforschen und auszudrücken (vgl. Fthenakis & Becker-Stoll 2010, S. 97).

Dieser Ansatz unterstreicht die Bedeutung der Selbstwahrnehmung und des individuellen Ausdrucks, ohne von äußeren Bewertungen oder Erwartungen beeinflusst zu sein. Kulturelle Bildung schafft eine Umgebung, in der Kinder sich frei und kreativ ausdrücken können, während sie gleichzeitig ihre Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und zur Erweiterung ihrer Vorstellungskraft entwickeln.

3.4 Kulturelle Bildung mit SeniorInnen

Die Beschäftigung mit Kunst und Kultur bietet Älteren Unterstützung im „Projekt des guten Lebens“ (Fuchs 2008b, S.118).

Der demografische Wandel hat inzwischen erheblichen Einfluss auf die Praxis der kulturellen Bildung. Eine wachsende Anzahl von festangestellten und freiberuflichen Kulturpädagoginnen und -pädagogen entdeckt die Zielgruppe der älteren Menschen und entwickelt innovative Angebotsformen. Diese Angebote erstrecken sich nicht nur auf kulturelle und soziokulturelle Einrichtungen, sondern beinhalten auch aufsuchende Formate, die speziell auf ältere Menschen in ihrem gewohnten Lebensumfeld zugeschnitten sind. Kulturelle Bildung für Ältere ist nicht mehr ausschließlich in klassischen Kulturinstitutionen und kulturpädagogischen Einrichtungen anzutreffen, sondern findet verstärkt in Einrichtungen für die Altenarbeit, in der Erwachsenenbildung sowie in Seniorenheimen statt (vgl. de Groote/Nebauer 2008).

Die Angebote in der kulturellen Bildung für Ältere sind äußerst vielfältig, was sich aus der Heterogenität dieser Zielgruppe ergibt. Das Alter erstreckt sich je nach Definition über 30 bis 40 oder sogar mehr Lebensjahre und umfasst somit mehrere Generationen – von den sogenannten "jungen" Alten zwischen 50 und 60 Jahren bis hin zu den Hochaltrigen. Jede dieser Generationen zeichnet sich durch unterschiedliche Lebensstile, kulturelle Prägungen, Bedürfnisse und Vorlieben aus. Daher variieren auch die kulturellen Interessen älterer Menschen in Abhängigkeit von Bildungsniveau, sozialer Herkunft und Gesundheitszustand zunehmend (vgl. Keuchel/Wiesand 2008, S. 10).

Ältere Menschen verfügen über eine reiche Geschichte an kulturellen Erfahrungen. Im Dialog auf Augenhöhe sollte gemeinsam erarbeitet werden, was gelernt werden soll und welche Kompetenzen und Ressourcen die Teilnehmenden in diesen Prozess einbringen können. Aufgrund ihrer langen Lebens- und Bildungsgeschichte können ältere Menschen auf eine breite Wissensbasis zurückgreifen. Obwohl das Lernen in höherem Alter in der Regel langsamer vonstattengeht als bei jüngeren Menschen, zeichnet es sich durch Präzision aus. Während ihres Lebens haben sie ein beträchtliches Wissen angehäuft, das ihnen dabei hilft, neues Wissen in Verbindung mit dem bereits Vorhandenen zu bringen, es zu integrieren, zu strukturieren und zu festigen (vgl. Spitzer 2003, S. 40).

Analog zur kulturellen Bildung im Kindes- und Jugendalter können auch in der Erwachsenenbildung Methoden der kulturellen Bildung angewendet werden, um allgemeine Bildungsziele zu erreichen. Kulturelle Bildung stellt somit ein "zentrales Element des lebenslangen Lernens" dar und ist bereichsübergreifend in der Bildungslandschaft zu verorten (vgl. Stang 2005, S. 310).

Die kulturelle Erwachsenenbildung sollte in Bezug auf die Diversität der Zielgruppe der Älteren stärker in den Fokus gerückt werden. Dies ist jedoch bisher in der kulturellen Erwachsenenbildung nur selten der Fall (siehe Anhang 4).

3.5 Kulturelle Bildung in der intergenerationalen Arbeit

In Anbetracht des demografischen Wandels werden Programme und Projekte zur Förderung der Kommunikation zwischen den Generationen immer bedeutsamer. In einer Gesellschaft, in der eine wachsende Anzahl älterer Menschen einer abnehmenden Zahl von Kindern und Jugendlichen gegenübersteht, eröffnen intergenerationale Kunstprojekte einen Raum, in dem beide Generationen durch kreative Begegnungen miteinander in Dialog treten können (vgl. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2008). Diese Projekte schaffen Begegnungsräume, die nicht nur durch die gemeinsamen Aktivitäten und die entstandenen Kunstwerke, sondern vor allem durch die gemeinsame Gestaltung des Projekts durch die Teilnehmenden entstehen.

Die Projekte fungieren gewissermaßen als inszenierte Räume und können möglicherweise dazu beitragen die kulturelle Entwicklung in der Gesellschaft voranzutreiben.

„Intergenerative Kunstprojekte ermöglichen einen gleichwertigen gemeinsamen Handlungsraum, in dem durch gestaltende und kreative Begegnungen zwischen den Generationen zum einen über das gemeinsame Tun, zum anderen über die entstehenden Objekte, aber vor allem durch die Gestaltung des Projektes durch die Teilnehmenden Begegnungsräume entstehen. Das Projekt stellt dabei unweigerlich einen inszenierten Raum dar, der vielleicht einen kleinen Impuls für die kulturelle Entwicklung in der Gesellschaft geben kann“ (Ganß 2010, S. 159).

Die Ergebnisse solcher Begegnungen in der Kunst können für alle Beteiligten äußerst bereichernd, inspirierend und fruchtbar sein. Doch intergenerationelle Projekte erfordern eine sorgfältige Planung und Überlegung, wie die Motivation beider Generationen zur aktiven Teilnahme am Dialog gefördert werden kann. Aufgrund der Vielfalt von Werten, Lebenskonzepten, kulturellen Vorlieben und Mediennutzungsmustern in unterschiedlichen Altersgruppen ist dies keine Selbstverständlichkeit (vgl. Groote 2010, S. 50f). In diesem Kontext erweisen sich Offenheit für vielfältige Ergebnisse, die Einbeziehung aller Teilnehmenden sowie eine handlungsorientierte Ausrichtung als entscheidende pädagogische Prinzipien der kulturellen Bildung.

Die Gestaltung von Lernumgebungen sollte so konzipiert sein, dass die Beteiligten aktiv an der Formulierung und Umsetzung der Projekte teilhaben können. Dies ermöglicht es, die unterschiedlichen Kompetenzen, Wissensbestände, Einstellungen und Werte der verschiedenen Generationen einzubeziehen. Die erfolgreiche Umsetzung dieses Ansatzes erfordert eine gemeinsame Verhandlung und Mitbestimmung aller Beteiligten im Projektprozess (vgl. Clausen 2010, S. 71f.).

III. Das Konzept

Das vorliegende Konzept soll als Anregung im Sinne eines Baukastens dienen, den jede Einrichtung, auf die die im Folgenden beschriebenen Kriterien zutreffen, individuell zusammen- und einsetzen kann. Die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe Konzept und Methode, werden folgendermaßen verstanden (vgl. Braches-Chyrek 2019, S. 9). Der Terminus "Konzept" bezieht sich auf die umfassende Planung, Durchführung und Begründung professionellen Handelns. In einem Konzept werden Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren der Intervention in einen sinnhaften Zusammenhang miteinander gebracht. Wogegen die Methode das geplante Vorgehen vom Ausgangspunkt zum Ziel ist. Der Fokus der Methodenanalyse liegt auf dem individuellen Fall, einschließlich seiner spezifischen

Entstehungsgeschichte und Situation. Dabei werden relevante Faktoren wie sozioökonomische Rahmenbedingungen berücksichtigt.

Die Gliederung und Struktur dieses Teiles der Arbeit orientieren sich an den Vorgaben von Hiltrud von Spiegel (2021) und beinhalten eine eingehende Analyse der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, der identifizierten Probleme und der vorliegenden Situation. Des Weiteren wird die Entwicklung von Zielen behandelt, gefolgt von einer detaillierten Planung und abschließend einer Evaluation (vgl. Spiegel 2021, S. 111 - 137 und S. 215 - 240).

1. Analyse Rahmenbedingungen/ Voraussetzungen

Leitbild und Profil

Die Konzeption basiert auf der Überzeugung, dass Kultur ein mächtiges Medium ist, um Generationen zusammenzuführen. Durch kreative und künstlerische Aktivitäten wird eine Plattform für Begegnungen und den intergenerationalen Austausch geschaffen.

Durch das Schaffen einer familiären Atmosphäre, in der Menschen verschiedener Altersgruppen in freundlichem Miteinander zusammenkommen, setzt das Konzept auf Kommunikation und Kunst und Kultur wird als Schlüssel angesehen, um Brücken zwischen den Generationen zu bauen (siehe 2.4 intergenerationale Pädagogik).

Die Angebote sind modular aufgebaut, um Flexibilität zu gewährleisten. Jede Einrichtung kann den Modulplan individuell anpassen und verwenden, um die Bedürfnisse der Teilnehmer und die Rahmenbedingungen der Einrichtung sowie des Personals optimal zu berücksichtigen. Er achtet auf die sich wandelnden Bedürfnisse der Teilnehmer und ermöglicht es den Einrichtungen, die Inhalte entsprechend ihrer spezifischen Anforderungen zu gestalten, sowie in kommenden Durchläufen mit angepassten/neu aufgesetzten Modulen das Angebot erneut durchzuführen.

Es soll kulturelle Vielfalt gefördert und der Raum für unterschiedliche Ausdrucksformen geöffnet werden. Musik, Theater, bildende Kunst und Literatur dienen als Instrumente, um Gemeinsamkeiten zu entdecken und Verständnis füreinander zu entwickeln (siehe 2.4).

Die Konzeption strebt danach, eine starke Gemeinschaft zu formen und trotzdem den Bedürfnissen beider Zielgruppen gerecht zu werden. So werden Erkenntnisse der Geragogik (siehe 2.2) als auch die der Kindheitspädagogik (siehe 2.3) einbezogen. Durch gemeinsame künstlerische Projekte und Erlebnisse wird der Zusammenhalt zwischen den Generationen gestärkt und nachhaltige Verbindungen geschaffen (siehe 1.4).

Das Angebot wird als Lernumgebung verstanden, in der nicht nur Wissen übermittelt wird, sondern auch die Entwicklung von sozialen Kompetenzen gefördert wird. Die Teilnehmer erfahren durch partizipative Methoden Selbstwirksamkeit (siehe 3.5).

Kunst und Kultur sind nicht nur Mittel zur Unterhaltung, sondern integraler Bestandteil unserer Konzeption. Sie dienen als Sprache, die Generationen miteinander verbindet und eine gemeinsame Ausdrucksform ermöglicht (siehe 3.).

In den Einrichtungen soll die Möglichkeit bestehen, Kinder und SeniorInnen mit Beeinträchtigungen oder von Behinderung bedrohte Menschen zu betreuen.

Es wird eine langfristige Wirkung des Angebotes angestrebt. Durch die Förderung von intergenerationalen Beziehungen und den Austausch von Erfahrungen wird eine nachhaltige Basis für ein respektvolles Miteinander über die verschiedenen Lebensphasen hinweg gelegt.

Team und Personal

Die personelle Besetzung sollte immer mindestens aus einer ErzieherIn aus der Kindertagesbetreuung und einer Betreuungskraft der SeniorInnen Tagespflege bestehen, um sicherzustellen, dass jede Person der Gruppe von einer Bezugsperson begleitet wird. So ist es wichtig, dass die begleitenden Personen die Menschen persönlich kennen, für die das kulturelle Angebot bereitgestellt wird. Zudem sollte nach jedem Modul eine Gesamtteambesprechung stattfinden; d.h. alle Fachkräfte, die an dem Angebot teilnehmen, kommen zusammen und eröffnen den Raum für eine Besprechung. Genauer wird in den Evaluationsmethoden erläutert.

Räumlichkeiten

Die Räumlichkeit für das Angebot soll, wie empfohlen bei Altersmischungen bei durchschnittlich 6,5 Quadratmeter pro zu Betreuenden liegen (vgl. Viernickel et al. 2015, S. 330). Dazu kommt, dass er den Bildungsraummerkmalen entsprechen soll (ebd. S. 333). Die folgenden Merkmale sind zwar begrifflich voneinander trennbar, im Erleben der Personen jedoch nicht.

<p>Körper und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körperliche Herausforderungen, grobmotorische Bewegungsanreize • Feinmotorische Bewegungsanreize, Kunsterfahrungen • Körperliches und psychisches Wohlbefinden 	<p>Wahrnehmen, Entdecken und Forschen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinneserfahrungen, Wahrnehmungen • Konstruktion • Experimentelle Natur (-wissenschaftliche, Technik- und Materialerfahrungen)
---	---

<p>Kognition und Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Anregungen • Sprachliche Anregungen, musikalische Anregungen, Literacy 	<p>Soziale Erfahrungen: Ich und die Gruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbsterfahrung, Selbstwirksamkeit • Rückzugsmöglichkeiten, Alleinsein, Ruheerfahrung, Konzentration • Orte der Begegnung, Gemeinsamkeit • Partizipation und Autonomie • Diversitätserfahrung, Inklusionsebene
--	---

Tabelle 1: Raumbildungsmerkmale (Viernickel et al. 2015, S. 333)

Die Räumlichkeit wird als Raum mit Auftrag verstanden und die Gestaltung dessen geschieht mit pädagogischer Professionalität.

Allein durch die Art der Aufbereitung soll Aktivität gefördert werden und der Raum (soll) in seiner Funktion erkannt werden, sodass er an das jeweilige Vorhaben (Angebot) angepasst werden kann. Er soll ein Ort der Begegnung sein, der den Ausgangspunkt für situatives Lernen darstellt (ebd. S. 342 f.).

Rechtliche Grundlagen

Das achte Sozialgesetzbuch, umgangssprachlich als Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) bezeichnet, fungiert als das zentrale Gesetz auf Bundesebene. Innerhalb des zweiten Kapitels dieses Gesetzes, speziell in den Paragraphen 22 bis 26 des SGB VIII, sind die rechtlichen Rahmenbedingungen für die außerfamiliäre Betreuung von Kindern festgelegt. Diese Form der Betreuung kann sowohl in Kindertageseinrichtungen, einschließlich Kinderkrippen, Kindergärten und Horte, als auch in der Kindertagespflege durch Tagesmütter und -väter erfolgen (vgl. SGB VIII § 22 - 26).

Das Sozialgesetzbuch –Elftes Buch regelt u. a. die Finanzierung von langfristig auftretenden Pflegebedürfnissen in der stationären und ambulanten Pflege. Pflegebedürftige der Pflegegrade 2 bis 5 haben einen Anspruch auf teilstationäre Pflege in Tages- oder Nachtpflegeeinrichtungen, wenn die häusliche Pflege nicht ausreichend gewährleistet werden kann oder Unterstützung beziehungsweise Stärkung der häuslichen Pflege erforderlich ist. Teilstationäre Pflege beinhaltet auch den notwendigen Transport des Pflegebedürftigen von der Wohnung zur Tages- oder Nachtpflegeeinrichtung und zurück (vgl. SGB XI § 41).

2. Situations- und Problemanalyse

Die Entwicklung des demografischen Wandels wird hauptsächlich durch drei entscheidende Faktoren geformt:

Niedrige Geburtenrate: Die beständig niedrige Geburtenrate beeinflusst nachhaltig die Größe der deutschen Bevölkerung. Daraus ergibt sich, dass nachfolgende Generationen vergleichsweise kleiner sind.

Zunehmende Lebenserwartung: Der Anstieg der Lebenserwartung ist ein weiterer wesentlicher Faktor. Die durchschnittliche Alterung der Bevölkerung führt zu einer Verschiebung der Altersstruktur.

Variierende Zu- und Abwanderung: Zusätzlich beeinflussen wechselnde Zu- und Abwanderungsströme die Bevölkerungsstruktur. Migration spielt dabei eine entscheidende Rolle (vgl. Kühn 2017).

Diese Veränderungen haben weitreichende Konsequenzen für gegenwärtige und zukünftige Generationenbeziehungen. Traditionelle Familienmodelle, in denen Großeltern, Eltern und Kinder häufig räumlich nahe beisammen lebten, werden seltener. Dies führt dazu, dass gemeinsame Alltagserfahrungen und wechselseitige Unterstützung eingeschränkter möglich sind. Gerade da die Familien nicht nur häuslich, sondern oft auch regional weit voneinander entfernt leben, bedarf es aktiver Entwicklungen neuer Formen generationsübergreifender Beziehungen.

Besonders im Kontext der niedrigen Geburtenrate ist es von Bedeutung, analoge intergenerative Erfahrungen im sozialen Nahraum zu fördern. Das bedeutet, über unmittelbare familiäre Beziehungen hinaus Initiativen zu ergreifen, um den Austausch zwischen den Generationen zu intensivieren. Trotz der demografischen Herausforderungen bleibt das Lernen voneinander und die Solidarität zwischen Jung und Alt ein essenzieller Bestandteil unserer Kultur und Gesellschaft.

Aktuell zeigt sich eher ein Nebeneinander der Generationen, wobei bewusst gestaltetes Miteinander von großer Bedeutung ist. So unterstreicht Greger bereits 2001 die Wichtigkeit der Förderung generationsübergreifender Beziehungen für die Stärkung sozialer Bindungen in unserer Gesellschaft (vgl. Greger 2001, S. 3f.). Das betrifft insbesondere die nicht-familiären Generationenbeziehungen im sozialen Umfeld oder in der Nachbarschaft. In Familien hat sich vor allem das Modell der „multilokalen Mehrgenerationenfamilie“ etabliert. Während also das Zusammenleben der Generationen innerhalb von Familien nach wie vor vergleichsweise stark ausgeprägt ist, besteht im sozialen Umfeld durchaus Raum für Verbesserungen in Bezug auf den Kontakt zwischen verschiedenen Altersgruppen.

In diesem Kontext zielen intergenerative Angebote darauf ab, den Dialog zwischen den Generationen zu fördern (vgl. Albrecht et al. 2012, S. 155). Dabei fungieren solche Angebote auch als strategischer Ansatz zur proaktiven Gestaltung des demografischen Wandels. Ein spezifisches Ziel besteht beispielsweise darin, der möglichen Isolierung älterer Menschen, insbesondere Alleinstehender, entgegenzuwirken und somit der Gefahr der Vereinsamung präventiv entgegenzuwirken.

Durch die Schaffung von Plattformen für den Austausch zwischen den Generationen können intergenerative Angebote nicht nur soziale Verbindungen stärken, sondern auch einen bedeutenden Beitrag zur Bewältigung der sozialen Herausforderungen im Kontext des demografischen Wandels leisten. Der Fokus liegt hierbei darauf, soziale Isolation zu durchbrechen und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Albrecht et al. betonen in ihren Untersuchungen die Relevanz solcher Angebote für eine vielschichtige und generationenübergreifende Gesellschaft (vgl. Albrecht et al. 2012, S. 155).

3. Zielentwicklung

Eine Einteilung der Projektziele findet durch das Festlegen des Wirkungsziels statt, welches Etappen, sogenannte Teilziele nach sich zieht (vgl. Spiegel 2021, S. 227), sowie Indikatoren für die Erreichung des Etappenzieles.

Wirkungsziel: (siehe Punkt 3.5)

Innerhalb der nächsten zwölf Monate wird im Rahmen des Angebotes durch die Umsetzung von kulturellen Bildungsprojekten beabsichtigt, Begegnungsräume für intergenerationale Erfahrungen zu schaffen, die nicht nur durch gemeinsame Aktivitäten und von entstandenen Kunstwerken geprägt sind, sondern vor allem durch die partizipative Gestaltung der Teilnehmenden. Durch diese inszenierten Räume wird angestrebt, einen nachhaltigen Beitrag durch kulturelle Bildung sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene zu leisten.

Kind spezifisch (siehe 1.2)

Teilziel 1

Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme:

Bis zum Ende des Angebotes sollen die Kinder in der Lage sein, sich aktiv in die Perspektive anderer hineinzusetzen und diese Fähigkeit in sozialen Interaktionen anwenden, um Empathie zu zeigen.

Indikatoren:

- Aussagen der Kinder über ihre Erfahrungen und ihre Fähigkeit zur aktiven Perspektivenübernahme in sozialen Situationen, erfasst durch aktives Zuhören der Betreuungskräfte.
- Das Konfliktpotenzial ist gering; kommt es zu einer Auseinandersetzung wird diese (durch wenig Hilfe von außen) gelöst.
- Die Kinder sprechen über andere Teilnehmer.
- Die Kinder bieten anderen Teilnehmern Hilfe bzw. Unterstützung an.

Teilziel 2

Ausbau von sozialen Kompetenzen:

Innerhalb der zwölf Monate sollen Kinder ihre sozialen Kompetenzen stärken, indem sie Kommunikationstechniken erlernen, ihre Selbstbehauptungsfähigkeiten entwickeln und die Fertigkeit kultivieren, bei Bedarf angemessene Unterstützung zu suchen. Dadurch wird das Selbstvertrauen gestärkt und soziale Intelligenz gefördert.

Indikatoren:

- Das Konfliktpotenzial ist gering.
- Die Kinder trauen sich an neue Techniken und Situationen heran.
- Die Kinder arbeiten motiviert mit.
- Die Kinder fragen selbstständig nach Hilfe.

Teilziel 3

Aufbau moralischer Kompetenz:

Bis zum Ende der Einheit sollen Kinder ein differenziertes Verständnis für richtig und falsch entwickeln, so dass sie in der Lage sind, soziale Normen und ethische Prinzipien zu verstehen und entsprechend danach zu handeln, sei es im Einklang mit diesen oder bewusst eine Gegenposition beziehen.

Indikatoren:

- Die Kinder unterstützen sich gegenseitig.
- Die Kinder bieten auch den älteren Menschen ihre Hilfe an.
- Die Kinder begegnen den älteren Menschen mit Achtung und Wertschätzung.

Teilziel 4

Vorsichtige Lösung von Bezugspersonen:

Im Verlauf des Angebotes sollen Kinder an Autonomie und Selbstvertrauen hinzugewinnen, auch indem sie sich behutsam von ihren primären Bezugspersonen lösen.

Indikatoren:

- Die Kinder verhalten sich zunehmend explorativ.
- Die Kinder sind neugierig.
- Die Kinder sind motiviert und können sich auf neue Situationen einlassen.

Teilziel 5

Erster Aufbau tragfähiger Beziehungen zu anderen Erwachsenen:

Kinder sollen nach den zwölf Monaten in der Lage sein, weitere Beziehungen zu anderen Erwachsenen und Kindern außerhalb ihrer primären Familie aufzubauen.

Indikatoren:

- Die Kinder haben sich auf die SeniorInnen einlassen können.
- Die Kinder waren im aktiven Kontakt (enger Interaktion) sowohl mit Teilnehmern als auch mit Betreuungskräften.
- Die Kinder konnten neue Freundschaften knüpfen oder vorhandene Freundschaftsbünde stärken.

Teilziel 6

Erwerb von Alters- und Geschlechterrollen

Die Kinder lernen im Rahmen des Angebotes grundlegende Konzepte von Alters- und Geschlechterrollen kennen, was einen wesentlichen Beitrag zur Formung ihrer Identität leistet.

Indikatoren:

- Die Kinder verstehen was es bedeutet ein Mädchen/ ein Junge zu sein.
- Die Kinder können Alter in seinen Facetten nachvollziehen und rücksichtsvoll auf bestimmte Defizite reagieren.

Senioren spezifisch (siehe 1.3)

Teilziel 7

Bewertung der Vergangenheit:

Bis zum Ende des nächsten Jahres sollen die älteren Menschen in der Lage sein, sich mit biographischen Erfahrungen/Situationen zu beschäftigen, wodurch sie einen positiven Einfluss auf ihre Selbstidentität nehmen und ihr psychisches Wohlbefinden im Alter fördern.

Indikatoren:

- Die SeniorInnen verarbeiten in den künstlerische-ästhetischen Methoden Erfahrungen.
- Die SeniorInnen berichten von ihrer Lebensgeschichte.

Teilziel 8

Zusammenhang zwischen Aktivitäten und Lebenszufriedenheit:

Innerhalb der nächsten zwölf Monate sollen ältere Menschen einen Zusammenhang zwischen ihren täglichen Aktivitäten und ihrer Lebenszufriedenheit erkennen. Dies beinhaltet die aktive Suche nach sinnstiftenden Aktivitäten und die Förderung sozialer Interaktionen, um ihre Lebensqualität im höheren Alter nachhaltig zu verbessern.

Indikatoren:

- Die SeniorInnen beteiligen sich aktiv an dem Angebot.
- Die SeniorInnen sind motiviert bei den Einheiten dabei und lassen sich auch auf neue Situationen ein.
- Die SeniorInnen sind interessiert daran, neue Bekanntschaften zu knüpfen.
- Die SeniorInnen könne Freude an dem Angebot erkennen und ausdrücken.

Gemeinsame Teilziele (siehe 1.4)

Teilziel 9

Aktive Gestaltung der Beziehungen zu anderen Menschen:

Innerhalb des Angebotes sollen Individuen befähigt werden, ihre sozialen Beziehungen aktiv zu gestalten, sei es durch den Aufbau, die Pflege oder auch die Beendigung von Beziehungen. Dies schließt die Entwicklung und Aufrechterhaltung sozialer Netzwerke ein, während stets die Balance zwischen Autonomie und Bindung in soziale Gefüge berücksichtigt wird.

Indikatoren:

- Die Teilnehmenden sind an den anderen interessiert.
- Die Teilnehmenden schließen neue Bindungen, treten in aktiven Kontakt (schließt auch Konflikte und Diskussionen mit ein).
- Die Teilnehmenden wissen, wer ihnen Unterstützung bieten kann, und wenden sich an denjenigen.

Teilziel 10

Sicherung und Stärkung des eigenen Selbstwertes:

Bis zum Ende des Angebotes sollen die Menschen Strategien erlernen, um ihren Selbstwert zu sichern und zu stärken.

Indikatoren:

- Die Teilnehmenden lassen positive Erfahrungen mit den künstlerischen Medien einfließen.
- Die Teilnehmenden setzen eigene Ideen um, ohne große Unterstützung von außen.
- Sie erfahren ihren Körper und ihre Ideen als wirksam.
- Die Teilnehmenden sind positiv eingestellt gegenüber der Gruppe, der Aktivitäten und den Betreuungskräften.
- Die Teilnehmenden reagieren positiv auf das Lob und die Wertschätzung / Anerkennung der Betreuungskräfte.

Teilziel 11

Entwicklung und Modifikation von Lebenszielen und Lebenssinn

Innerhalb der nächsten zwölf Monate sollen Menschen befähigt werden, (Lebens-)ziele zu entwickeln und die Fähigkeit erlangen, diese an den aktuellen Lebensumständen anzupassen.

Indikatoren:

- Die Teilnehmenden deuten ihre gemeinsamen Aktivitäten als sinnvoll.
- Die Teilnehmenden äußern sich dazu, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen.

Teilziel 12 (Punkt 2.3.1)

Bis Ende des Angebotes sollen alle Beteiligten des intergenerationalen Programms in der Lage sein, effektiv miteinander zu kommunizieren.

Indikatoren:

- Sowohl die Kinder als auch die Senioren können sich zielführend miteinander verständigen.
- Hinweise und Anregungen des Begleitpersonals werden verstanden und können in aktives Handeln umgesetzt werden.
- Sie können bewusst Beobachtungen der Beziehungsebene vornehmen, dies schließt die Fähigkeit ein, implizite Botschaften zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren.

Teilziel 13

Die Teilnehmer können im Rahmen des Angebotes verschiedene kreative Ausdruckswege kennenlernen.

Indikatoren:

Die Teilnehmer haben:

- Ein Bild gemalt
- Sich im Theaterspielen ausprobiert
- Miteinander gesungen
- Sind handwerklich tätig geworden
- Haben an einem Bewegungsangebot teilgenommen
- Haben ein Gericht „hergestellt“

4. Planung

Modulplanung in Umfang von ca. einem Jahr

Das Zusammenkommen der SeniorInnen und Vorschulkinder soll im Rahmen eines pädagogischen Angebots zustande kommen. Zu empfehlen wären hierbei mindestens ein Treffen in der Woche.

Im Folgenden wird ein Modulplan im Umfang eines Jahres dargestellt. Der Jahresumfang ist aufgrund des Zeitraumes einer bestehenden Gruppe gewählt, da die Vorschulkinder die Kinderbetreuung in der Regel nach einem Jahr verlassen. Zu beachten sind die individuellen

Schließzeiten der Einrichtungen; die Abschließung/das Ende eines Moduls sollte vor den jeweiligen Pausen stattfinden. Die Bausteine können individuell angepasst und weiterentwickelt werden. Fest soll hierbei nur der erste und letzte Programmpunkt sein, da diese die Kennenlernphase und Ablösungsphase darstellen.

Eine Einheit soll/ wird dabei jeweils ca. 2 Stunden entsprechen. (So kommt der Modulplan auf 50 Einheiten, was 50 Wochen entspricht, wenn eine Einheit pro Woche stattfindet. Mit Schließtagen wird so ein Jahr abgedeckt.)

Phasen/Wirkung	Motto	Methoden/ Vorgehen
Kennenlernphase Ca. 1 bis 2 Einheiten	Das sind wir! → Kennenlernen und Ankommen der Teilnehmer → Gemeinsamkeiten/ Unterschiede → Gruppengefühl stärken	Der bin ich Paare bilden (SeniorInn-Kind) Sich gegenseitig malen Mit dem Bild von sich vorstellen Das mag ich Lieblingsgegenstand mitbringen Diesen dem Partner vorstellen Pantomime dazu zusammen ausdenken Der Gruppe vorstellen
Vertiefungsphase Ca. 2 bis 3 Einheiten	Der Frühling und seine Dichtkunst → Kreativität fördern → Übertragung Begriffe in Szenen	Gedichte lesen Stuhlkreis Gruppenbildung zu Versen Nachspielen bzw. in Szene setzen mit Hilfe von Materialien (z.B. Tücher, Figuren, Bilder usw.)
Vertiefungsphase Ca. 4 bis 5 Einheiten	Die Klänge des Sommers → Emotionen durch Musik → Verbesserung der Hilfsbereitschaft	Klänge sammeln Vorbereitetes passendes Lied vorspielen Singen

		Instrumente basteln Üben evtl. Konzert
Vertiefungsphase Ca. 2 bis 3 Einheiten	Er wird warm → Kreativität fördern → Malen als Mittel der Emotionsregulation → Positive Gefühle stärken	Was ist alles in einem Eis? Eis selber machen Namen für Eisdiele Banner gestalten Elternverkauf
Vertiefungsphase Ca. 4 bis 5 Einheiten	Opa, kann Oma auch werken? → Rollen (Genderrollen aufbrechen) → Motorik → Selbstvertrauen stärken	Was ist werken, wer macht was? Nähangebote Vogelhäuser bauen Schrank restaurieren Tonbearbeitung (Individuelle Ressourcen anknüpfen -> SeniorInnen)
Vertiefungsphase Ca. 5 bis 6 Einheiten	Wir gestalten ein Buch → Sprache → Selbstwirksamkeit → Kommunikation → Konzentration	Einstiegsfrage: Was braucht ein Buch? Figuren überlegen + Geschichte überlegen Aufteilen: SeniorInnen: Geschichte schreiben Kinder: Figuren design Zusammenfügen, Layout gestalten Fachkraft: Drucken Zusammen fertiges Buch lesen
Vertiefungsphase	Was bedeutet diese Zahl	Ausgangsfrage: Was ist das Alter?

Ca. 9 bis 12 Einheiten	<ul style="list-style-type: none"> → Ein Theater über das Alter → Alter sichtbar machen → Figuren wahrnehmen → Empfinden der Rollen 	<p>Wie sieht das aus? (verkleiden, schminken)</p> <p>Was macht alt und jung aus? mitgebrachtes Stück vorstellen</p> <p>Requisiten überlegen</p> <p>Rollen verteilen</p> <p>Üben, basteln, passende musikalische Begleitung</p> <p>Theaterstück aufführen</p>
Vertiefungsphase Ca. 2 bis 3 Einheiten	<p>Schwingt das Tanzbein!</p> <ul style="list-style-type: none"> → Aktivieren, Ausleben von Gefühlen → Schärfung der Selbstwahrnehmung 	<p>Musik mitbringen</p> <p>Wie tanzt ihr?</p> <p>Bilder/Videos mitbringen</p> <p>Zusammen tanzen</p>
Abschlussphase Ca. 8- 11 Einheiten	<p>Was bleibt: Das sind wir!</p> <ul style="list-style-type: none"> → Abschließen → Ablösungsphase 	<p>Gesammelte Bilder vom Jahr ansehen</p> <p>Sprüche von jedem einzelnen</p> <p>Soll etwas aufgeführt werden?</p> <p>Ausstellungsstücke sammeln</p> <p>Ausstellung vorbereiten</p> <p>Ausstellung durchführen</p>

Tabelle 2: Modulplan (In Anlehnung an Arbeitshilfe 25 nach Spiegel 2021, S. 231)

Die Angebote sind einzelne Bausteine, die beliebig miteinander kombiniert und abgeändert werden können, sie dienen als Orientierung und Wegweiser. Der Inhalt bzw. das Vorgehen sollen an die Mottos angepasst werden (zum Beispiel könnte aus „Klänge des Sommers“, „Klänge des Herbstes“ werden, hier müssen Musikstücke und Instrument angepasst werden). Auch auf die Anzahl der Treffen in einer Woche muss geachtet werden und die Modulbausteine dementsprechend angepasst werden.

Gruppengrößen: es sollte darauf geachtet werden, dass u.a. wegen der Paarbildung eine gerade Zahl an Personen teilnehmen. Am besten wäre eine ausgeglichene Anzahl an Kindern und SeniorInnen. Zu empfehlen wäre eine Gruppengröße von minimal sechs und maximal 14 Teilnehmer.

Fachpersonal: Da jede Zielgruppe individuelle Bedürfnisse aufweist und ein vertrauensvolleres Setting hilfreich und zielführend ist, sollte jeweils eine Bezugsperson der SeniorInnen und eine der Vorschulkinder die Angebote begleiten, d.h. mindestens eine/ ein ErzieherIn und eine/ ein BetreuungsassistentIn. Erfahrungen und Motivation des Fachpersonals im künstlerischen Bereich ist anstrebenswert.

Rituale und Wiedererkennung

Zur Wiedererkennung und Verdeutlichung des Angebots wird ein Banner gestaltet, der nur aufgehängt wird, wenn das Angebot stattfindet (siehe Anhang). Dieser kann auch für Werbung und Aufklärung der Angehörigen verwendet werden.

Zu Beginn des pädagogischen Angebotes ist ein wiederkehrendes Ritual einzuführen. Dies soll das gemeinsame Arbeiten einleiten und zur Fokussierung beitragen (vgl. Baumer).

Eingeleitet wird das erste Angebot beispielsweise mit dem Lied: „Der ewige Kreis – König der Löwen“ (der Link zum Lied ist im Anhang 5 zu finden).

Bei der Auswahl des Liedes war wichtig kein typisches Kinderlied zu wählen und trotzdem ein für Kinder verständliches zu verwenden. Auch die älteren Menschen sollen Gefallen an dem Song finden und dabei motiviert werden.

In dieser Zeit kommt die Gruppe an. Mit Verklingen des Liedes wird die Einheit gestartet. Am Ende der Veranstaltung wird gemeinsam über das nächste Anfangslied abgestimmt. Dies soll die Partizipation stärken.

Auch sollten die Räumlichkeiten gemeinsam aufgeräumt werden. In dieser Zeit kann das jeweilige Anfangslied wieder gespielt werden oder es wird ein wiederkehrendes Aufräumlied, wie zum Beispiel das Lied „Aufräumen mit Superpower“ (siehe Anhang 5) eingesetzt werden.

Zu Beginn der Arbeitsphase wird zudem zu jeder Einheit eine Jahresuhr zum Einsatz kommen. So soll Jahreszeit, Datum und Name des Sprechers/ der Sprecherin (evtl. Alter) genannt werden. Dadurch werden Namen wiederholt und eine Orientierung für beide Zielgruppen geboten. Der Sprecher/ die Sprecherin kommt jeweils abwechselnd von den Kindergartenkindern und den SeniorInnen. Eine Jahresuhr sind im Anhang 6 zu finden.

Finanzen

Der finanzielle Aufwand bezieht sich u. a. auf folgende Aspekte:

- Materialien, die besorgt werden müssen
- Arbeitszeit der Betreuungskräfte
- Räumlichkeiten, die zu gestalten sind

Die ökonomische Effizienz der Durchführung des Modulplanes hängt maßgeblich von den vorhandenen Ressourcen der Institution sowie dem Managementteam ab. Zusätzlich spielt die Natur der einzelnen Einheiten in ihrer abschließenden Phase und tatsächlichen Ausarbeitung eine entscheidende Rolle.

5. (exemplarische) Durchführung anhand eines ausgearbeiteten Moduls

Im folgenden Abschnitt wird das erste Modul „Das sind wir!“, exemplarisch ausgearbeitet. In diesem Sinne sollen auch die anderen Bausteine verwendet und individuell angepasst werden. Die Ausarbeitung ist nur als Orientierung gedacht und muss keine originalgetreue Adaption sein.

Ort:

Gruppenraum/ Seminarraum

Materialien:

Stühle, Tische, Papier (besser Leinwände), Stifte, Wasserfarben, Pinsel, Schutzkittel, CD-Player/Bluetooth Box etc., Flipchart, Flipchartstifte, Ball

Übergeordnetes Ziel:

Förderung der Anfangsphase, in der die Teilnehmer einander kennenlernen.

Vorbereitung:

Die Betreuungskräfte bereiten den Raum vor. Es wird in der Mitte des Raumes ein Stuhlkreis gestellt. Dahinter stehen sich je zwei Stühle gegenüber, dazwischen ein Tisch bzw. zwei Einzeltische. Bitte drauf achten, ob besondere Hilfsmittel benötigt werden, wie z.B. pflegerollstuhlgerechte Beistelltische. Darauf liegen die Materialien für das Porträtieren bereit (Leinwand/Papier, Stifte/Wassermalfarben). Die Jahreszeitenuhr ist für den Einsatz greifbar sowie das Logo aufgehängt. Im Vorfeld müssen alle Teilnehmer bzw. deren Angehörige benachrichtigt werden, dass ein besonderer bzw. Lieblingsgegenstand mitgebracht werden soll.

Einführung:

Das erste Lied, noch von den Betreuungskräften ausgesucht (hier als Beispiel „Der Ewige Kreis“ von König der Löwen), wird zur Ankunft aller Teilnehmer gespielt. Alle kommen im Stuhlkreis an, das Lied verklingt. Eine Betreuungskraft begrüßt die Gruppe und stellt sich mit der Jahresuhr vor (Einführung dieses Rituals wird erklärt). Beispiel: Ich bin die Carola, ich bin 34 Jahre alt. Heute ist der 01.01.2024 und es ist Winter.

Aktivierung (im Sitzen oder Stehen möglich):

Diese Übung soll zur Entspannung und Auflockerung dienen und ein erster Eisbrecher werden. Lachen ist selbstverständlich erlaubt.

Der Stuhlkreis wird beibehalten, der erste Teilnehmer (am besten eine Betreuungskraft) atmet tief durch und zieht dann beide Schultern so hoch es geht. Der linke Nachbar folgt, dann der nächste und immer so weiter, bis die Runde wieder beim Beginnenden ist. Erst dann atmet dieser wieder aus und lässt die Schultern wieder fallen. Die Schultern bleiben also einer ganzen Runde oben. Die Intention dieser Übung ist schnell und zum richtigen Zeitpunkt zu reagieren.

Die zweite Runde ist dann eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades. In dieser werden die Schultern einzeln angehoben. Geht die Aktivierung rechtsherum, wird erst die linke und dann die rechte Schulter gehoben. Entsprechend umgekehrt funktioniert die Einheit, wenn die Runde linksherum geht (vgl. Klein 2006, S.65).

Nachdem die Teilnehmer durch die Aktivierung konzentriert sind und die Stimmung etwas aufgelockert wurde, geht es nun an die eigentliche Hinführung zum Thema und der Einheit. Es wird mit einer Kreativübung angefangen.

Der bin ich

Es werden Paare gebildet. Diese bestehen jeweils aus einem Kind und einem älteren Menschen. Sie setzen sich an den vorbereiteten Tischen gegenüber. Die Aufgabe ist nun, ohne groß miteinander zu kommunizieren sich gegenseitig zu porträtieren. Sich also ganz auf die von außen wahrnehmbaren Merkmalen zu konzentrieren.

Nun geht es zurück in den Stuhlkreis, jeder bekommt das Bild, das ihn selbst zeigt und stellt sich nun vor. Der Künstler darf seine Gedanken dazu äußern.

Die entstandenen Bilder werden aufgehängt.

Das mag ich

Nach der Vorstellungsrunde werden neue Paare gebildet (wieder Kind-SeniorIn). Der mitgebrachte Lieblingsgegenstand wird dem Partner vorgestellt (dabei können Fragen helfen wie: Was habe ich mitgebracht? Warum mag ich diesen Gegenstand so gerne? Hat der Gegenstand eine Geschichte? Wie lange habe ich ihn schon?). Die Paare überlegen sich zu beiden Gegenständen eine Pantomime und üben diese ein.

Zurück im Stuhlkreis werden alle Gegenstände in die Mitte gelegt. Nachdem die Paare jeweils der Gruppe ihre Pantomime vorgestellt haben, ordnet die Gruppe dem Paar die identifizierten Gegenstände zu.

Ende der ersten Einheit:

Fuß oder Mitte (vgl. Klein 2006, S. 125 f.)

Es wird nochmals gesammelt, was in dieser ersten Einheit geschehen ist; die genannten Ergebnisse werden in Form von visualisierten Stichpunkten und Symbolen auf einem Flipchart festgehalten.

Die folgende Feedback-Runde bezieht sich auf die Abfrage im Hinblick auf die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Einheit. Dazu wird ein Ball in die Mitte des Kreises gelegt. Dieser stellt in der Skalierung die absolute Zufriedenheit dar, während jede individuelle Sitzposition das totale Missfallen symbolisiert. Nacheinander legt jeder/r TeilnehmerIn seinen/ihren mitgebrachten Gegenstand wie er/sie sich in der heutigen Einheit gefühlt hat. Hierbei gilt, umso näher der Gegenstand bei einem Selbst liegt, umso schlechter hat das Angebot gefallen. Wenn er am Ball liegt, war alles perfekt. Liegt er direkt vor den Füßen war es furchtbar. Um für die Kinder und die Senioren deutlich zu machen, wie sie differenziert abstimmen können, kann zum Ball noch ein lachender Smiley und zum Stuhl ein trauriger sowie in der Mitte ein neutraler Smiley gelegt werden. Gerne darf nach der Abstimmung die eigene Einschätzung auch noch verbal erläutert werden. Negative Bemerkungen sollten auf jeden Fall von der durchführenden Fachkraft hinterfragt werden, damit die folgenden Angebote dementsprechend angepasst werden können, was nur möglich ist, wenn klar ist, was zur negativen Bewertung geführt hat. Sowohl bei positiven als auch negativen Einschätzungen ist eine offene, neugierige Haltung hilfreich, bei der Schönes gesehen und weniger Gutes auch angesprochen werden darf.

Hinweis für die Betreuungskräfte:

Ist einem Teilnehmenden nicht möglich aufzustehen, sollte dies von einer der Betreuungskräften übernommen werden. Hierbei ist es besonders wichtig auf die aufgetragene Platzierung zu reagieren und den Gegenstand genau dort hinzulegen. Ist die

Auswertung sehr negativ, sollte unbedingt mehr Zeit für die Vorbereitung eingeplant werden, um für die nächsten Einheiten die notwendigen Änderungen vornehmen zu können.

Nach der Reflexion sucht ein Teilnehmer das Abschlusslied aus, mit dem auch die nächste Einheit begonnen wird. Schließlich wird gemeinsam aufgeräumt, was wiederum die gemeinsame Verantwortlichkeit und den Zusammenhalt stärkt. Dabei wird wieder Musik gespielt.

Nach dem Aufräumen winken die Kinder den SeniorenInnen zu und kehren in die Räumlichkeiten der Kita zurück.

Beobachtungskriterien *der ersten Einheit*:

Wie wird untereinander kommuniziert? Ist gegenseitige Wertschätzung und Achtung beobachtbar?

Lassen sich die Aufgaben gut bewältigen?

Sind die Teilnehmer mit ihren präsentierten Ergebnissen zufrieden?

Wie ist die Atmosphäre im Stuhlkreis, bei den Paarbildungsprozessen, in den Kleingruppen?

Wie viel Hilfe wird von den Fachkräften benötigt?

Als Orientierung zur Ausarbeitung der Methoden werden die Bücher: „Abenteuer Kultur von Sabine Sautter“, „Kreative Geister wecken“ von Zamyat M. Klein und „Ressourcenorientierte Biographiearbeit“ von Christina Hölzle (siehe auch Literaturverzeichnis) empfohlen.

6. Evaluationsmethoden

In diesem Abschnitt werden die Evaluationsmethoden des Teams bzw. des durchführenden Fachpersonals vorgestellt, um eine Qualitätssicherung des Konzeptes sicherzustellen.

Zunächst reflektieren im Anschluss jeder Einheit die durchführenden Betreuungskräfte gemeinsam das Modul. Hierbei geht es vor allem darum, die in der Ausarbeitung festgelegten Beobachtungskriterien und das durchgeführte Angebot an sich zu besprechen. Dies steht eher unter der Überschrift einer Nachbereitung und (Eigen-)Reflexion und soll nicht länger als 15 Minuten in Anspruch nehmen. Die Ergebnisse werden in das Gesamtteam (siehe unten) mitgebracht.

Methode:

Eigen-Feedback Tabelle

Diese Tabelle wird einzeln von jeder durchführenden Fachkraft ausgefüllt.

Eigen-Feedback	Notizen
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren/gelernt • Erkannt • Das fehlte • Das störte/ärgerte • Das gefiel/freute • Ideen/Wünsche • Noch zu erledigen • Diese Fragen sind aufgekommen 	

Tabelle 3: Eigen-Feedback (vgl. Klein 2006, S. 253)

Evaluation der Beobachtungskriterien

Diese Evaluation findet im Team der durchführenden Fachkräfte des Angebots unmittelbar nach diesem statt. Hierbei können standardisiert folgende Frage gestellt werden:

1. **Reaktion (Reaktionen der Teilnehmer):** Wie haben die Teilnehmer auf das Angebot reagiert?
2. **Lernen:** Welche neuen Kenntnisse und Fähigkeiten haben die Teilnehmer erworben/
Was haben die Betreuungskräfte mitgenommen?
3. **Verhalten:** Wie haben sich die Teilnehmer während des Angebotes verhalten?
Inwieweit setzen die Teilnehmer das Gelernte in der Praxis um?
4. **Ergebnisse:** Wurde das Ziel der Einheit erreicht?

(vgl. Kirkpatrick 1998) Das originale Verständnis von Kirkpatrick ist im Anhang zu finden.

Fotoprotokoll

Nach jeder Einheit werden in Form eines Fotoprotokolls der Ablauf und die Ergebnisse dokumentiert. Dies dient einerseits der Qualitätsbeschreibung gegenüber dem Träger, Angehörigen oder Eltern, aber auch der eigenen Gedächtnisstütze für die Wiederholung der Module in folgenden Jahren.

Gesamtteam

Wie bereits oben angemerkt, kommt das gesamte Team nach jedem Modul (im Modulplan als „Phase“ bezeichnet) zusammen; dies umfasst alle teilnehmenden ErzieherInnen sowie Betreuungskräfte. Hier sollen die Einheiten reflektiert werden, alle im Team auf den neusten Stand gebracht werden und über Schwierigkeiten und Gelungenes berichtet werden. Hier geht

es nicht nur um die Durchführung an sich, sondern auch die Arbeit im Team, das Anwenden des Modulplanes und die Vor- und Nachbereitungen, also um den Gesamtprozess. Die Dauer einer Sitzung des Gesamtteams umfasst ca. 2 Stunden.

Methode:

6-Farben Denken nach Edward de Bono

Beim ersten Treffen erfolgt eine Einführung der TeilnehmerInnen in die Methode. Dann Verteilen und Ausfüllen des Fragebogens in Einzelarbeit. Zeitliche Begrenzung nach Absprache.

Farbe und deren Bedeutung	Notizen
<p>Blau</p> <p>Wie verlief die Einheit/Vorbereitung/Nachbereitung? Welche Fragen stelle ich mir noch? Welche Beobachtungen sind mir besonders im Gedächtnis geblieben? Welche Schlussfolgerungen habe ich? (Disziplin, Konzentration)</p>	
<p>Grün</p> <p>Welche Veränderung wäre sinnvoll? Fallen mir neue Methoden ein, die ich ausprobieren will? (Provokation, Muster brechen)</p>	
<p>Gelb</p> <p>Welche Chancen haben sich eröffnet? Welche Vorschläge und Anregungen habe ich? Welche Vorteile habe ich gespürt? (Hoffnungen, Träume)</p>	
<p>Rot</p> <p>Ich habe das Gefühl, dass... Ich will mitteilen, dass... (Keine Rechtfertigung nötig, Legitimation von Gefühlen)</p>	
<p>Schwarz</p> <p>Welche Risiken sind mir aufgefallen?</p>	

Welche Mängel? Welche Probleme könnten auf uns zukommen? (Logisch-negativ)	
Weiß Was liegt vor? Was haben wir gemacht? Wer war da? (Faken, Zahlen, ohne Interpretation)	

Tabelle 4: 6 Farben-Denken (vgl. Klein 2006, S. 245 f.)

Die Ausgefüllten Zettel werden besprochen, Wichtiges hervorgehoben und neue Ziele (wenn benötigt) festgesetzt. Gesprächsleitung übernimmt die päd. Fachkraft. Ergebnisse werden an der Flipchart für alle sichtbar visualisiert. Die Ergebnisse der Eigenreflexion nach den jeweiligen Einheiten müssen hier ebenfalls einen Raum finden.

Methode am Ende des Modulplanes (Gesamtteam – Jahresrückblick):

Evaluationsfragestellung	Wurden Räume für intergenerationale Begegnungen mit Hilfe der kulturellen Bildung geschaffen? Konnte die Kulturelle Bildung eine Verbindung zwischen den Generationen schaffen?
Untersuchungszweck	Es soll gezeigt werden, dass das Konzept KulturZeiten eine Verbindung zwischen den Generationen geschaffen hat und Räume für Begegnungen eröffnet hat, mit der Hilfe von künstlerischen-ästhetischen Methoden in der Sozialen Arbeit. Es soll dargelegt werden, dass kulturelle Bildung als Mittel für Jung und Alt geeignet ist, um Zugänge zu eröffnen, Menschen in Kontakt zu bringen und mit den Herausforderungen der Entwicklungsaufgaben zurecht zu kommen.
Untersuchungsmethodik	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion auf der Grundlage der ... Fotoprotokolle

	<ul style="list-style-type: none"> • Eigen-Feedback Bögen • Dokumentation der vier Ebenen • Fragebögen des 6 Farben Denkens
--	--

Tabelle 5: Evaluation des Konzepts (angelehnt an die Arbeitshilfe 26 nach Spiegel 2021, S. 233)

V. Fazit

Die eingangs gestellte Frage "Wie können Erkenntnisse aus (der) Entwicklungspsychologie und pädagogischen Ansätzen genutzt werden, um ein intergenerationelles Konzept für Kinder im Vorschulalter und SeniorInnen zu erstellen, das sich im Feld der kulturellen Bildung bewegt?" wurde theoretisch (siehe unter II) und praktisch (siehe unter III) beleuchtet. Das Kulturkonzept präsentiert eine umfassende Strategie zur Förderung generationsübergreifender Aktivitäten und kreativer Begegnungen. Durch kulturelle Bildung sollen nicht nur künstlerische Ausdrucksformen vermittelt, sondern auch Begegnungsräume geschaffen werden, in denen Teilnehmer aktiv am Gestaltungsprozess teilnehmen. Das Konzept hebt die Bedeutung intergenerationaler Kunstprojekte hervor, die nicht nur über gemeinsame Aktivitäten, sondern auch durch die gemeinsame Gestaltung Begegnungsmöglichkeiten bieten.

Die theoretische Basis des Konzepts gründet auf Erkenntnissen der kulturellen Bildung und der Auseinandersetzung mit dem demografischen Wandel. Es betont die Bedeutung von generationsübergreifenden Aktivitäten, um soziale Bindungen zu stärken und den Herausforderungen des demografischen Wandels zu begegnen. Die Erörterung unterschiedlicher theoretischer Ansätze, insbesondere im Kontext von der Entwicklungspsychologie und der Pädagogik, liefert einen fundierten Rahmen für die Entwicklung des Kulturkonzepts.

Ein partizipativer Ansatz, wie das vorgestellte modulare Konzept, der die Mitbestimmung der Teilnehmer ermöglicht, kann einen positiven Einfluss auf die Wirksamkeit des pädagogischen Konzepts haben. Die Förderung von sozialen Interaktionen und der Aufbau einer Gemeinschaft können dazu beitragen, positive Beziehungen zwischen den Generationen zu schaffen.

Die Durchführung und Evaluation sind ausschlaggebend für den Erfolg des Angebotes. Die Betreuungskräfte und das Fachpersonal spielen eine wichtige Rolle dabei, wie die Umsetzung vonstattengehen kann; dabei ist auch die Kommunikation im Team, sowie die Nachbereitung, Eigenreflektion und der Austausch untereinander fundamental. Ebenso muss das Team nicht nur pädagogische Kenntnisse, sondern auch im Bereich der künstlerisch-ästhetischen

Methoden Erfahrung und Wissen mitbringen. Die Implementierung von Fortbildungen mit einem Schwerpunkt auf kulturellen Aspekten für das Personal der Einrichtung sollte selbstverständlich sein. Auch eine Supervision ist anzudenken. Diese kann gerade bei Konstellation der unterschiedlichen Berufsgruppen, die hier zusammenwirken müssen, hilfreich sein.

Das vorgestellte Kulturkonzept bietet einen innovativen Ansatz zur Förderung von Begegnungen zwischen verschiedenen Generationen durch kulturelle Bildung. Die Integration von Theorie und Praxis ermöglicht eine fundierte Gestaltung von intergenerationalen Kunstprojekten. Es schafft nicht nur Raum für die direkte Interaktion der verschiedenen Altersgruppen, sondern ermöglicht auch eine Weitergabe von Erfahrungen, Werten und Traditionen über Generationen hinweg. Diese hybride Herangehensweise trägt dazu bei, die kulturelle Vielfalt zu bewahren und eine gemeinsame Identität zu schaffen. Durch die flexible Gestaltung des Modulplanes, soll eine individuelle Anpassung möglich sein. Die Betonung der aktiven Beteiligung der Teilnehmer und die Schaffung inszenierter Räume zeigen das Potenzial des Konzepts, nicht nur kulturelle Entfaltung zu ermöglichen, sondern auch als Impulsgeber für die gesellschaftliche Entwicklung zu dienen.

Die Dringlichkeit intergenerationaler Arbeit unterstreichen jüngste Forschungen. Die vorliegenden Ergebnisse aus dem Deutschen Alterssurvey (DEAS) 2020, der Forsa-Umfrage der Malteser 2021 und dem Praxisforschungsprojekt des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) zeigen, dass die Einsamkeit unter Menschen in Deutschland, während der COVID-19-Pandemie zugenommen hat. Insbesondere im Sommer 2020 stieg der Anteil einsamer Menschen signifikant an, was auf die Auswirkungen von sozialer Isolation und Beschränkungen zurückgeführt werden kann.

Doch die Stabilität des Risikos für Einsamkeit im mittleren und hohen Alter zwischen 2008 und 2017 verdeutlicht, dass die Herausforderungen in diesen Altersgruppen über die Jahre hinweg bestehen blieben und nicht nur an dem Auftreten der Pandemie gebunden sind. Auch zeigt sich im sehr hohen Alter, insbesondere bei Frauen, ein Anstieg der Einsamkeit.

Die Forsa-Umfrage der Malteser unterstreicht weiterhin die anhaltende Problematik der Einsamkeit bei älteren Menschen, insbesondere über 80 Jahren. Diese haben ein deutlich höheres Risiko der sozialen Isolation. Auch die unter 30-jährigen gaben an sich zu 48 Prozent einsam zu fühlen. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2023)

Das Konzept schließt daran an und bietet viele Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass Konzepte immer in der Praxis überprüft, angepasst und fortgeschrieben werden sollen. Entsprechend wird angestrebt, dass sich das hier vorgestellte Konzept wandelt und die kritische Auseinandersetzung mit ihm nie versiegt.

Literaturverzeichnis

Albrecht, H., Keil, S., Krüsselberg, H., Lüscher, K. (2012): Familienpolitik im Kontext von Generationenpolitik, in: Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Familie, Wissenschaft, Politik. Würzburg: Ergon Verlag, S. 147 - 160.

Antwerpes, F. (keine Jahresangabe): Lebensalter, Aetas (Latein). Online verfügbar: <https://flexikon.doccheck.com/de/Alter>, aufgerufen am: 07.11.2023

Baumer (kein Jahresangabe): Rituale im Kindergarten. Online verfügbar: <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/kindergartenalltag/rituale/>, aufgerufen am: 20.11.2023

Baltes, P.B., Rees, H. E. & Lipsitt, L. P. (1980): Live-Span Development Psychology. Annual Review of Psychology, S. 66

Bendel, O. (2012): Definition – Was ist „Bildung“? Wiesbaden: Springer Gabler. Online verfügbar: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bildung-100060>, aufgerufen am: 02.11.2023

Braches-Chyrek R. (2019): Soziale Arbeit: Die Methoden und Konzepte. Opladen und Toronto: Verlag Babara Budrich, S. 9

Bubolz-Lutz, E. (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 161 ff

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.) (2008): Bevölkerung, Daten, Fakten, Trends zum demographischen Wandel in Deutschland. Wiesbaden.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Wissen zu Einsamkeit vertiefen - Einsamkeit ist ein vielschichtiges Phänomen mit unterschiedlichen Ursachen. Davon betroffen sind sowohl ältere als auch jüngere Menschen. Online verfügbar: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/engagement-und-gesellschaft/strategie-gegen-einsamkeit/wissen-zu-einsamkeit-vertiefen-228600>, aufgerufen am: 19.12.2023

Burgheim, W. (1994): Lebenskrisen, Schicksalsschläge, Wachstumschancen – Lebendig lernen, lehren und helfen als Bildungskunst. Darmstadt, S. 67

Clausen, Jens (2010): Rahmenbedingungen intergenerationaler Projekte. In: Ganß, Michael/Narr, Bar-bara (Hrsg.): Alt und Jung im Pflegeheim. Intergenerative Projekte mit Malen, Werken und Theater. Frankfurt/M.: Mabuse, S. 71

Chmielewski, F., Hanning, S. (2021): Möge der Selbstwert wachsen und realistisch sein – Rezension zu den Therapie-Tools „Selbstwert“. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG

Cumming, Elaine & William E. Henry (1961): Growing old: The process of disengagement. New York Basic Books

Fuchs, Max (2008b): Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS, S. 118

Fthenakis W., Becker-Stoll F. (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Weimar, Berlin: verlag das netz S. 96 f

Ganß, Michael (2010): Von plastischen Projekten mit Menschen mit Demenz und jungen Kindern. In: Ganß, Michael/Narr, Barbara (Hrsg.): Alt und Jung im Pflegeheim. Intergenerative Projekte mit Malen, Werken und Theater. Frankfurt/M.: Mabuse, S. 159

Giesecke, H. (2007): Pädagogik als Beruf - Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim: Juventa 2007, S. 21 f

- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hofgreffe, S. 250
- Greger, B. (2001): Generationenarbeit. Quedlinburg: Urban & Fischer Verlag. S. 3 f
- Groote, Kim de/Nebauer, Flavia (2008): Kulturelle Bildung im Alter. Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildungsangebote für Ältere in Deutschland. München: kopaed
- Groote, Kim de (2010): Ideen und Anregungen für die Kulturpraxis mit Älteren. In: Groote, Kim de/Fricke, Almuth (Hrsg.): Kulturkompetenz 50+. Praxiswissen für die Kulturarbeit mit Älteren (13-59). München: kopaed, S. 50 f
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York: McKay, S. 2
- Havighurst, R. J. (1963): Dominant concerns in the lifecycle. In L. Schenk-Danziger und H. Thomae, Hrsg. *Gegenwartsprobleme der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 27 – 37
- Havighurst, R. J., Bernice L., (1968): Disengagement and patterns of aging. In B. L. Neugarten, Hrsg. *Middle age and aging*. Chicago IL: University of Chicago Press, S. 161 –172
- Holz, K. (2015): Intergenerative Zusammenarbeit - Vorgehen – Erfahrungen – Ergebnisse. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag, S. 215, S. 217
- Kade, S. (1992): Altern und Geschlecht. Über den Umgang mit kritischen Lebensereignissen. In: E. Schlutz/H.P. Tews, S. 94
- Kade, S. (2009): Altern und Bildung – Eine Einführung. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 13
- Kalbermatten, U. (2004): Bildung im Alter. In: Kruse A & Martin M (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern : Verlag Hans Huber, S. 110 – 124
- Keuchel, Susanne/Wiesand, Andreas J. (2008): Das KulturBarometer 50+: „Zwischen Bach und Blues...“: Ergebnisse einer Bevölkerungsumfrage. Köln: ARCult Media, S. 10
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs - The Four Levels* (2 Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klein, Z., M. (2006): Kreative Geister wecken – Kreative Ideenfindung und Problemlösungstechniken – Ein Seminarkonzept für Trainer. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH
- Kühn, F. (2017): Die demographische Entwicklung in Deutschland. (Hrsg.): Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Online verfügbar: <https://www.bpb.de/themen/soziale-lage/demografischer-wandel/196911/die-demografische-entwicklung-in-deutschland/>, aufgerufen am: 17.11.2023
- Langer, V. (2019): NewWork needs InnerWork – Das Mindset entscheidet. Hameln: Online verfügbar: <https://lacobe.de/newwork-innerwork/>, aufgerufen am: 30.10.2023
- Lehr, U., & Thomae, H. (1987). *Formen seelischen Alterns*. Stuttgart: Enke.
- Laist, B. (1965): Das Problem der Abhängigkeit in Schleiermachers Anthropologie und Bildungslehre. Ratingen, S. 144
- Lottmann, R. (2013): Bildung im Alter – für Alle? - Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 54
- Mader, W. (1989): Autobiographie und Bildung-Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography. In: Hoerning, E. M./ Tietgens, H. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn, S. 145

- Mieskes, H. (1970): Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen. In: Pädagogische Rundschau. S. 89 – 101
- Montanda, L. (2008): Fragen, Konzepte, Perspektiven. 6. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 39
- Nittel, D. (1999): Erziehungswissenschaften/Pädagogik. In: Jansen, B.; Karl, F.; Radebold, H.; Schmitz-Scherzer, R.(Hrsg.): Soziale Gerontologie: Ein Handbuch für Lehre und Praxis. Weinheim: Beltz Verlag, S. 360
- Ort, C. (2008): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. Nünning: Springer Verlag, S. 20 ff
- Piper, S. (2018): Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand - Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11 f, S. 127, S. 133 ff
- Reckwitz, A. (2006): Die Transformation der Kulturtheorie – Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Stuttgart: KN Digital Printforce GmbH, S. 64 - 90
- Reinwand-Weiss, V. (2013): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung, online verfügbar: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>, aufgerufen am: 06. 11. 2023
- Rönnau-Böse, M.; Fröhlich-Gildhoff, K. (2015): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, S. 31, S 37 - 39
- Sautter, S. (2007): Abenteuer Kultur – Erlebnisorientierte Methoden in der Kulturarbeit. 1. Aufl. Neu-Ulm: Digitaldruck leibi, S 28 f
- Schleiermacher, F. (1826/2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Frankfurt/M.: Winkler, S. 9, S. 60, S. 122
- Schmid, Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schulz von Thun, F. (1981): Die Anatomie einer Nachricht - Miteinander Reden. Band 1: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg, S. 25–30.
- Schumacher, A. (2019): Intergenerative Pädagogik, online verfügbar: <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/kita-leitung/handlungskonzepte-und-profile/intergenerative-paedagogik/>, aufgerufen am: 02.11.2023
- Spiegel, H. von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit - Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. Unter Mitarbeit von Benedikt Sturzenhecker. München: Ernst Reinhardt Verlag; UTB (UTB Soziale Arbeit, 8277), S. 111 - 137, S. 215 - 240
- Staudiger, U., Schindler, I. (2008): Produktives Leben im Alter: Aufgaben, Funktionen und Kompetenzen. 6. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 950 ff
- Stang, Richard (2005): Nachrichten aus der Luxusabteilung – Kulturelle Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin: Eigenverlag, S. 310
- Speck, O. (1991): Chaos und Autonomie in der Erziehung – Erziehungsschwierigkeiten unter moralischen Aspekt. München: Reinhardt Verlag, S.112 f
- Spitzer, Manfred (2003): Langsam, aber sicher. Gehirnforschung und das Lernen Erwachsener. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2003, S. 40
- Thiele, G. (2017): Drei zentrale Alterstheorien bis 1990: Aktivitäts-, Disengagement- und Kontinuitätstheorie, Bonn: socialnet GmbH, online verfügbar: <https://www.altenarbeit.info/aktivitaets-disengagement-und-kontinuitaetstheorie.html>, aufgerufen am: 31.10.2023

Thimm, C. (2002): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Randolphzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 177

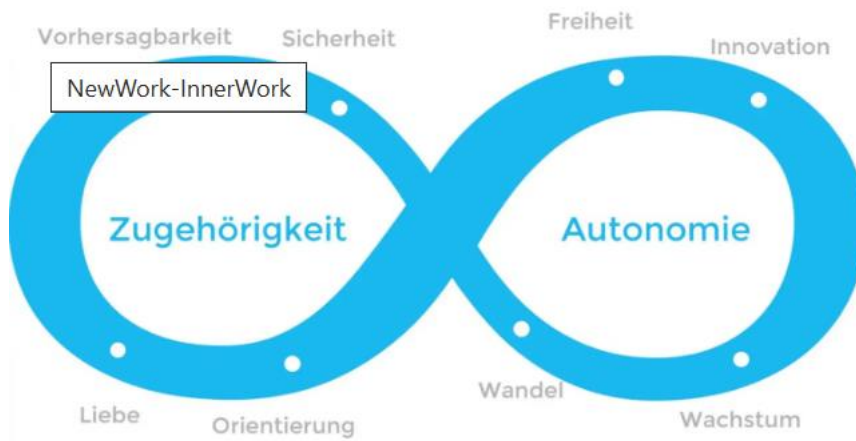
Wiesner, G., Wolter, A. (2005): Die lernende Gesellschaft - Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 24 f

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bense, J., Haug-Schnabel, G. (2015): Qualität für alle – Wissenschaftlich begründete Standards für die Kinderbetreuung. 2. Aufl., Freiburg: Verlag Herder GmbH, S. 330, 333, 342 f.

Anhangsverzeichnis

- Anhang 1: Bindung vs. Autonomie (siehe Langer, V. 2019)
- Anhang 2: Eigene Abbildung: Harmonischer Ablauf nach der Disengagement Theorie
- Anhang 3: Eigene Abbildung: Spannungsvoller Ablauf der Disengagement Theorie
- Anhang 4: Kulturgeragogik aus Perspektive der Erwachsenenbildung
- Anhang 5: Lied: Ewiger Kreis
Lied: Aufräumen mit Superpower
- Anhang 6: Abbildung einer Jahreszeitenuhr
- Anhang 7: KulturZeiten Logo
- Anhang 8: Originales Verständnis vom Kirkpatrick's Evaluationsmethode

Anhang 1



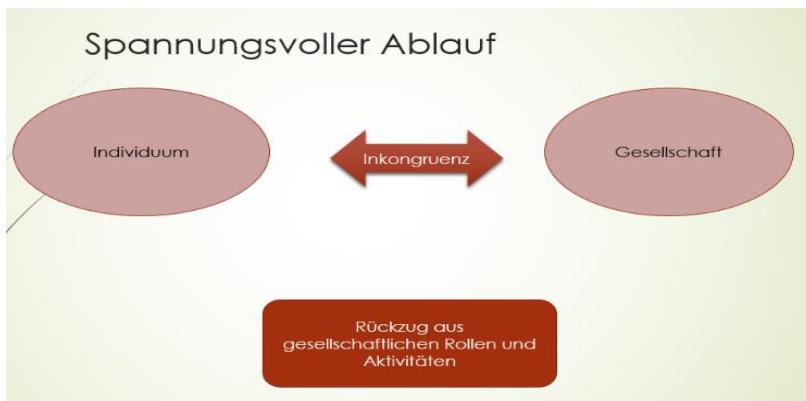
Bindung vs. Autonomie (siehe Langer, V. 2019)

Anhang 2



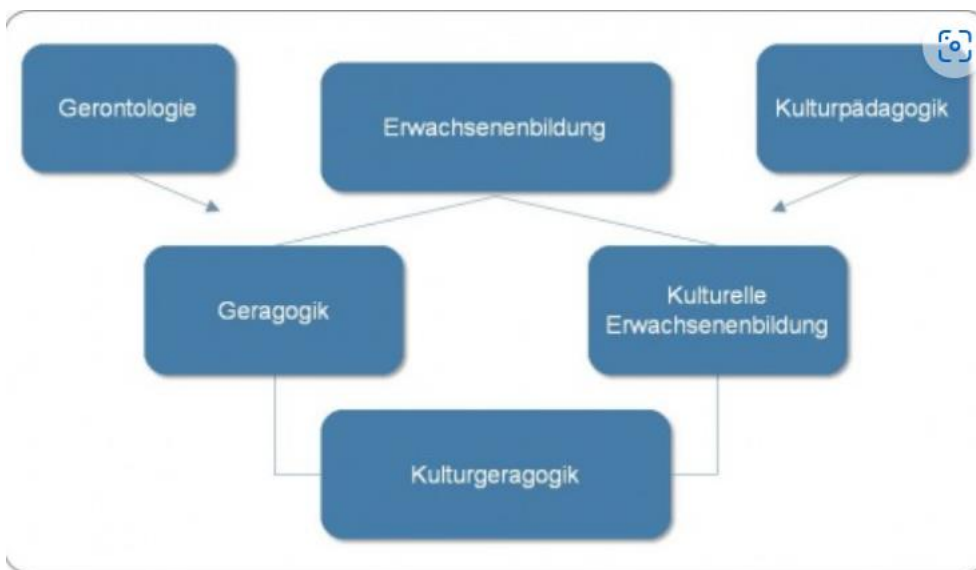
(eigene Abbildung: Harmonischer Ablauf nach der Disengagement Theorie)

Anhang 3



(Eigene Abbildung: Spannungsvoller Ablauf der Disengagement Theorie)

Anhang 4



Kulturgeragogik aus Perspektive der Erwachsenenbildung (K. Groote 2016)

Anhang 5

Lied: König der Löwen – Der ewige Kreis
(<https://www.youtube.com/watch?v=my71MaN4w3Y>)

Lied: Aufräumen mit Superpower (<https://www.youtube.com/watch?v=nXOwlpNbmBk>)

Anhang 6



Abbildung einer Jahreszeitenuhr (Beispiel Abbildung Amazon)

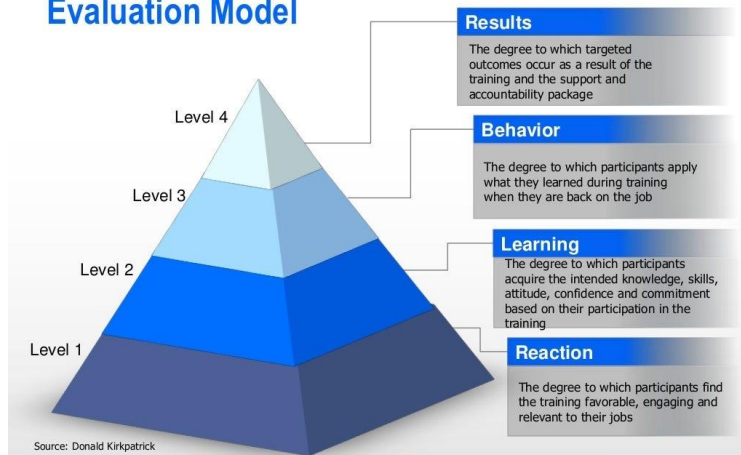
Anhang 7



KulturZeiten Logo (eigene Abbildung)

Anhang 8

Overview of Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model



Originales Verständnis vom Kirkpatrick's Evaluationsmethode (für Organisationen) (vgl. P. Kirkpatrick 1998)

Eidesstattliche Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst 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.

Ort, Datum

Julia Rodehau