

die Identität und dementsprechend für die Handlungsbefähigung, die sozialen Beziehungen sowie die Gesellschaftlichkeit individueller und kollektiver Akteure zugeschrieben werden kann.

⁵ Für das Folgende stütze ich mich auf Kurt Lüscher: Großelternschaft – eine soziologische Annäherung. In: Klosinski, Gunther (Hrsg.): Großeltern heute – Hilfe oder Hemmnis? Analysen und Perspektiven für die pädagogisch-psychologische Praxis. Tübingen: Attempo Verlag, 2008, S. 33–58.

⁶ Siehe hierzu: Ludwig Liegle/Kurt Lüscher: Generative Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2008, S.141–156.

⁷ Liegle/Lüscher 2008, S. 147.

⁸ Zur Konzeption einer Generationenpolitik siehe die Vorschläge unter www.kurtluescher.de

Bernhard Schmidt: Demografischer Wandel und intergenerative Bildungsprozesse

Demografische Entwicklung und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung

Die demografischen Veränderungen haben einschneidende Effekte auf alle Bereiche des Bildungssystems. Während sich primär an Kinder und Jugendliche richtende Bildungssektoren in absehbarer Zeit auf eine zunehmend rückläufige Zahl von ihnen in den jeweiligen Institutionen einzustellen haben, gewinnt der Bereich der Erwachsenenbildung, insbesondere in den höheren Alterssegmenten, weiter an Bedeutung und an Klientel: Zum einen werden die geburtenstärksten Jahrgänge, die heute 45 bis 48 Jahre alt sind, schon in wenigen Jahren zu den Älteren zählen. Im Jahr 2030 beenden diese Kohorten ihre Erwerbslaufbahn und fallen damit auch als Zielgruppe beruflicher Weiterbildung aus, gleichzeitig dürfte damit die Nachfrage dieser Gruppe nach allgemeiner Weiterbildung weiter wachsen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2007). Zum anderen haben diese großen Kohorten bereits von den Errungenschaften der Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre profitiert und sind – im Vergleich zu den heute über 60-Jährigen – durchschnittlich höher qualifiziert. Aufgrund der in vielen Studien immer wieder belegten höheren Weiterbildungsteilnahme von Personen mit höheren schulischen Abschlüssen ist auch eine steigende Weiterbildungsbeteiligung der älteren Erwachsenen zu erwarten. Hier spielen also Kohorteneffekte eine entscheidende Rolle und verstärken den durch die demografische Entwicklung verursachten Effekt der Erhöhung des Anteils Älterer in den Angeboten der Erwachsenenbildung (vgl. Schmidt 2007).

Trotz oder gerade wegen dieser Entwicklung darf sich die Erwachsenenbildung nicht einseitig auf Bildungsangebote für Ältere konzentrieren, da sie sonst Gefahr läuft, den Kontakt zu den jungen Erwachsenen zu verlieren. Weiterbildungsstudien zeigen, dass eine im mittleren Erwachsenenalter aufgebaute Lernentwöhnung durch Bildungsangebote im Alter nur schwer zu kompensieren ist bzw. dass diese Gruppen auch im Alter von der Erwachsenenbildung kaum mehr erreicht werden (vgl. Schmidt 2006).

Zum Lernen Älterer – Forschungsbefunde

Zahlreiche gerontologische und psychologische Studien haben mit dem bis in die 1960er Jahre in der Wissen-

schaft vorherrschenden Defizitmodell des Alterns aufgeräumt und zur Entwicklung eines heute vorherrschenden Kompetenzmodells beigetragen. Wie insbesondere die Untersuchungen von Baltes (1993) und Schaie (2005) und deren Mitarbeitern belegen konnten, kann keinesfalls von einem generellen kognitiven Abbau im Alter ausgegangen werden. Zwar lassen sich durchschnittlich Verluste im Bereich der fluiden Intelligenz – also der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und dem Vermögen, sich schnell in neue Inhalte einzudenken – feststellen. Diese sind aber erstens erst nach dem 70sten Lebensjahr statistisch bedeutsam, betreffen zweitens bei weitem nicht alle Älteren und können drittens durch die bis ins hohe Alter stabile kristalline Intelligenz – also die im Laufe des Lebens aufgebauten Wissensbestände, Erfahrungen und Problemlösestrategien – kompensiert werden (vgl. Baltes 1993). Unabhängig vom kalendarischen Alter sind darüber hinaus auch Entwicklungsgewinne, wie Aufbau neuer Kompetenzen und Fähigkeiten, neuen Wissens und neuer Einsichten in allen Lebensphasen möglich. Vor diesem Hintergrund ist bis ins hohe Alter von einer hohen kognitiven Leistungsfähigkeit und Lernfähigkeit auszugehen, wenngleich sich Lernstrategien und Lerngewohnheiten durchaus altersbedingt verändern können (vgl. Tippelt 2007).

Zu Sicht und Ansätzen der Erwachsenenbildung

Allgemeine didaktische Grundsätze der Erwachsenenbildung – wie Zieloffenheit, Anknüpfen an Vorwissen, Lernerzentrierung und Aktivierung der Teilnehmer – kommen gerade älteren Lernenden entgegen, zumindest wenn diese seit ihrer schulischen und beruflichen Erstausbildung immer wieder an Bildungsprozessen teilgenommen haben. Im Falle jahrelanger Bildungsabstinenz hingegen können ein hohes Maß an Offenheit und Selbstbestimmtheit im Rahmen eines Bildungsangebots auch überfordern und abschrecken (vgl. Bubolz-Lutz 1999). Generell nimmt die Heterogenität hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und Bildungsinteressen mit zunehmendem Alter keineswegs ab, sondern wächst sogar weiter an. Entsprechend sind „die Älteren“ als einheitliche Zielgruppe nicht existent, sondern es sind ganz unterschiedliche Gruppen älterer Erwachsener, die sich – je nach Lebenslage, Bildungsbiografie und Lebensstil – erheblich hinsichtlich Bildungs-

verhalten, -interessen und -barrieren voneinander unterscheiden (vgl. Schmidt 2006; 2007).

Es gibt aus erwachsenenpädagogischer Sicht also keine altersbedingten Einschränkungen bezüglich der Öffnung von Bildungsangeboten für Ältere. Deren Bildungsbeteiligung ist hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Älteren selbst wie für die Gesellschaft von wesentlicher Relevanz, wofür sich exemplarisch zwei Gründe nennen lassen.

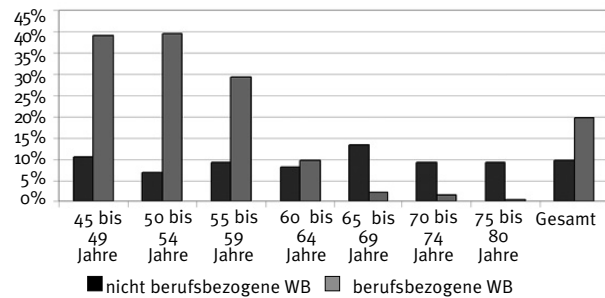
- Angebote der Erwachsenenbildung leisten einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt kognitiver und auch physischer Fähigkeiten bis ins hohe Alter und entfalten damit eine präventive Wirkung, die sowohl den Lernenden als auch dem Sozialsystem zugute kommt. Präventiv wirkt, dass Bildungsaktivitäten einen bewussten Lebensstil und so auch gesundheitsbewusstes Verhalten fördern (vgl. OECD 2007) und dass die kognitive Aktivierung der Teilnehmer Lernentwöhnung vorbeugt und damit selbstgesteuertes Lernen außerhalb organisierter Erwachsenenbildung unterstützt. Partizipation an Angeboten der Erwachsenenbildung fördert einen aktiven und gesunden Lebensstil Älterer und somit ein „konstruktives Altern“ (Tippelt 1992).
- Die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung kann die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe Älterer durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und kulturellen Themen erweitern. Hier kommt der Erwachsenenbildung gerade auch im Hinblick auf ehrenamtliches Engagement eine wichtige Unterstützungs- und Qualifikationsfunktion zu (vgl. Miller 2003), was der auf freiwilliges Engagement angewiesenen Gesellschaft ebenso zugute kommt wie den nach neuen sinnstiftenden Aufgaben suchenden Älteren.

Bildungsverhalten und Bildungsinteresse Älterer

Im Rahmen des vom BMBF finanzierten und multimedial angelegten Forschungsprojektes EdAge der LMU München wurden das Weiterbildungsverhalten sowie die Weiterbildungsinteressen der 45- bis 80-Jährigen untersucht (vgl. Tippelt/Schmidt/Kuwan 2008). Im Rahmen dieser Studie wurden neben umfassenden Daten zur Partizipation an verschiedenen Bildungsformen auch der Blick der Älteren auf die eigene sowie die jüngere Generation, deren Interesse an intergenerativen Lernkontexten und individuellen Altersbilder erhoben. Die Daten, die aus einer repräsentativen Befragung der 45- bis 80-jährigen deutschen Wohnbevölkerung sowie 16 Gruppendiskussionen und über 60 Interviews resultieren, bilden die Basis für die folgenden Darstellungen¹.

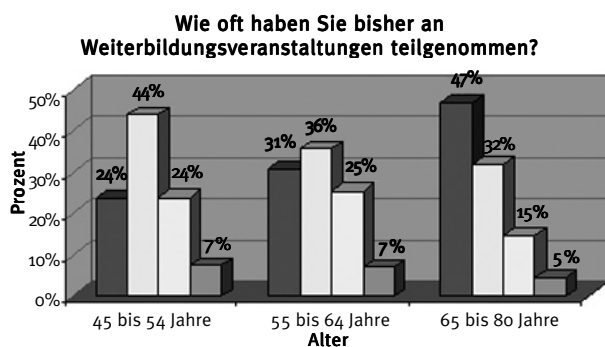
Die geringere Beteiligung an Weiterbildung in den höheren Altersgruppen wurde in der Vergangenheit immer wieder belegt und als ernst zunehmendes Problem sowie Herausforderung für die Erwachsenenbildung beschrieben. Die Diskussion um die geringere Bildungsbeteiligung Älterer muss aber aus verschiedenen Gründen deutlich relativiert werden und verliert bei genauerer Analyse der empirischen Daten erheblich an Dramatik.

Abbildung 1: Anlass von Weiterbildung



Differenziert man nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, so zeigt sich in den aktuellen Daten aus der EdAge-Studie kein Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und deren Teilnahmequote (siehe Abbildung 1). Eine geringe Weiterbildungsbeteiligung älterer Gruppen lässt sich lediglich im Bereich beruflicher Weiterbildung erkennen und ist dort überwiegend durch den Erwerbsstatus bedingt. Betrachtet man die berufliche Weiterbildungsbeteiligung der erwerbstätigen Älteren, so fällt diese nur moderat hinter die Teilnahmequote jüngerer Gruppen zurück. Aber auch dieser geringe Unterschied wird durch andere Einflüsse verfälscht. So ist die schulische Grundbildung einer der wichtigsten Prädiktoren für Weiterbildungsteilnahme; Personen mit höheren Bildungsabschlüssen nutzen weitaus häufiger Angebote der Erwachsenenbildung als Personen mit einfachen Bildungsabschlüssen. Der Anteil von Personen mit höherer Formalbildung ist in den älteren Kohorten jedoch wesentlich geringer als in den jüngeren, da letztere bereits in vollem Umfang von der Bildungsexpansion, also dem Ausbau des Bildungssystems in den 1960ern und 1970ern, profitiert haben (vgl. auch Hadjar/Becker 2006). Entsprechend werden hier Generationeneffekte wirksam und es ist davon auszugehen, dass die heute jüngeren und besser ausgebildeten Kohorten auch im Alter weiterbildungsaktiver sein werden als die heute Älteren (siehe Abb. 2).

Abbildung 2: Beteiligung an Weiterbildung bisher



Insgesamt ist also von einem Anwachsen der Weiterbildungsquoten Älterer auszugehen und von einer deutlich zunehmenden Zahl Älterer in den Angeboten der Erwachsenenbildung, auch bedingt durch die demografische Entwicklung.

Wesentliche Bildungsbarrieren für Ältere liegen aktuell noch in der fehlenden beruflichen Verwertbarkeit

von Weiterbildung einerseits und einem für die Älteren nicht erkennbaren privaten Nutzen bzw. Bedarf an Weiterbildung andererseits. Darüber hinaus dürften – das lässt sich aus der Zustimmung zu der Aussage „Weiterbildung lohnt sich in meinem Alter nicht mehr“ schließen – negative Altersbilder eine wesentliche Rolle spielen. Auf die teilweise noch sehr präsenten negativen Altersstereotype wird später noch einzugehen sein.

Intergenerative Bildungsprozesse – Bedeutung und Formen

Eines der zentralen Argumente für intergenerative Bildung leitet sich aus der wachsenden Segregation der Generationen ab. Im Bereich betrieblicher Erwerbsarbeit werden die durch ein hohes Maß an Innovation, den Einsatz modernster Technologien und digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien geprägte Arbeitsplätze eher durch junge Mitarbeiter besetzt, deren berufliche Erstausbildung bereits auf die mit ihnen verbundenen Anforderungen vorbereiten konnte. Ältere Erwerbstätige finden sich dagegen eher in administrativen Bereichen oder an Arbeitsplätzen, die primär einfache Routinetätigkeiten erfordern. Eine ähnliche Trennung lässt sich aber auch in außerberuflichen Feldern feststellen. So sind viele Organisationen, Vereine und Verbände durch ein hohes Durchschnittsalter auf der Vorstands- oder Leitungsebene gekennzeichnet, verfügen aber gleichzeitig über separate Jugendorganisationen und institutionalisieren so die Trennung der Generationen (vgl. Kade 1998).

Das wichtigste Feld intergenerationeller Begegnung bleibt die Familie (vgl. Liegle/Lüscher 2004). Doch auch hier sorgen veränderte Familienstrukturen, das Schwinden erweiterter verwandtschaftlicher Netzwerke und eine zunehmende Institutionalisierung von Sozialisations- und Erziehungsprozessen für einen Rückgang der Intensität intergenerationeller Kontakte. Nur ein Austausch der Generationen jedoch kann die intergenerative Solidarität sichern. Die jüngere Generation braucht die Auseinandersetzung mit der älteren, um sich von dieser zu emanzipieren; für die ältere trägt der Kontakt mit den nachkommenden Generationen und deren Lebenswelten zur gesellschaftlichen Integration bei und beugt einer Entfremdung von der eigenen sozialen Umwelt vor.

Intergeneratives Lernen kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen und es lassen sich in der Terminologie von Siebert und Seidel (1990) drei Formen intergenerativen Lernens unterscheiden.

- Im Sinne eines **voneinander Lernens** geben ältere Generationen ihr Wissen an die jüngeren weiter, gelegentlich kann das Verhältnis auch umgekehrt sein. In jedem Fall ist der Lernprozess geprägt durch die Interaktion einer lehrenden, über entsprechende Expertise verfügenden Generation mit einer lernenden, noch nicht über das gleiche Wissen verfügenden anderen Generation.
- Im Prozess des **miteinander Lernens** treten alle beteiligten Generationen als Lernende auf und erarbei-

ten sich gemeinsam Inhalte, die jenseits des Diskurses über die Generationen selbst liegen.

- Das **übereinander Lernen** kann als höchste Form intergenerativer Bildung gesehen werden, da hier nicht nur der gemeinsame und hierarchiefreie Diskurs im Mittelpunkt steht, sondern das Kennenlernen und Verstehen der Perspektive der jeweils anderen Generation sowie die kritische Auseinandersetzung mit intergenerativen Differenzen.

Intergenerative Bildungsangebote können das Erfahrungswissen Älterer und das innovative Potenzial Jüngerer zusammenführen und gleichzeitig das Verständnis für generationenspezifische Deutungsmuster fördern (vgl. Franz 2007).

Konflikte in altersgemischten Gruppen lassen sich, in Angeboten der Erwachsenenbildung bewusst thematisiert, zum Ausgangspunkt des weiteren Dialogs machen. Dies erfordert allerdings von den jeweiligen SeminarleiterInnen besondere Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Konfliktmanagements.

Konflikte resultieren nicht nur aus den unterschiedlichen Weltansichten verschiedener Generationen, sie können auch Folge unterschiedlicher Bildungsziele oder Vorurteile und Stereotype bezüglich der anderen Generation sein.

Generationenverhältnis und Altersbilder

Wie eine große Jugendstudie aus dem Jahr 2006 zeigt, überwiegt bei den 12- bis 25-Jährigen heute ein positives Bild von der älteren Generation (vgl. Hurrelmann/Albert 2006). Sie empfinden vor allem Hochachtung vor deren Leistungen, auch wenn sie über nur wenig Kontakt insbesondere zu Hochbetagten berichten. Allerdings vermissen sie zuweilen den Respekt der Älteren ihrer Generation gegenüber und fühlen sich teilweise nicht als gleichwertige Interaktionspartner behandelt.

Die Älteren – so zeigen die Daten aus der erwähnten EdAge-Studie (vgl. Tippelt u.a. 2009) – berichten überwiegend über gute Kontakte zur jüngeren Generationen, nur 17% geben an, mit ihr wenig anfangen zu können. Auch die befragten 45- bis 80-Jährigen begegnen der Jugend überwiegend mit Achtung. Etwa 60% gehen davon aus, dass das Wissen der jüngeren Generation häufig unterschätzt wird. Anders als die Jugendlichen berichten die Hochbetagten (75 bis 80 Jahre) in der Studie über relativ häufige Kontakte zur jüngeren Generation, innerhalb wie außerhalb der Familie. Die Ursache für diese sehr unterschiedliche Einschätzung der Häufigkeit intergenerativer Begegnungen könnte sowohl in den unterschiedlichen Fragestellungen als auch in einer unterschiedlichen Interpretation des Begriffes „Kontakt“ liegen, was wiederum aus differierenden Einschätzungen der Relevanz intergenerativer Begegnungen resultieren könnte.

Die Intensität des Kontaktes Älterer zur jüngeren Generation ist u. a. deshalb von besonderer Bedeutung, weil mit zunehmender Häufigkeit der Begegnung mit Jüngeren auch der Wunsch nach intergenerativen Lernszenarien auf Seiten der Älteren zunimmt (siehe Tabelle 1). Dabei spielt der Kontext dieser Kontakte – innerhalb oder

außerhalb der Familie, eigene Enkelkinder oder nicht verwandte junge Menschen – eine nachgeordnete Rolle.

Tabelle 1: Bedeutung intergenerativen Lernens nach Kontakthäufigkeit zu Jüngeren

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	Unwichtig
Kontakt zur jüngeren Generation außerhalb der Familie				
Jeden Tag	33,3%	46,8%	14,3%	5,7%
Wöchentlich	25,0%	54,6%	17,3%	3,1%
Monatlich	23,6%	54,5%	18,2%	3,6%
Seltener als einmal im Monat	15,2%	50,0%	23,9%	10,9%
Beaufsichtigung von Enkeln				
Ja	34,1 %	52,3 %	12,5 %	1,1 %
Nein	28,4 %	49,9 %	16,6 %	5,1 %
Gesamt	28,9 %	50,1 %	16,1 %	4,7 %

Interesse an intergenerativen Bildungsangeboten

Aus den qualitativen Daten der EdAge-Studie lassen sich drei Typen Älterer hinsichtlich ihres Interesses an intergenerativem Lernen identifizieren (vgl. Tippelt u.a. 2009):

Die **Skeptiker** verfügen überwiegend über einfache und mittlere Schulabschlüsse und sind wenig mit Erwachsenenbildungsveranstaltungen vertraut. Eine gewisse Verunsicherung hinsichtlich der Anforderungen von Weiterbildung wird durch die Vorstellung, in sehr altersgemischten Gruppen zu lernen, eher verstärkt. Dieser Typus ist zwar generell an intergenerativem Austausch interessiert, das Lernen mit Jüngeren wird aber primär mit Ängsten verbunden und spezifische Seniorenangebote werden daher begrüßt.

Der Typus der **Zurückhaltenden**, bei dem ebenfalls einfache und mittlere Bildungsabschlüsse dominieren, kann als lernentwöhnt charakterisiert werden. Hinsichtlich Weiterbildung dominieren Angstgefühle und das Gefühl, in der Vergangenheit unverschuldet Bildungschancen versäumt zu haben. Das gemeinsame Lernen mit Jüngeren löst aber keine zusätzlichen negativen Attributionen aus, sondern wird als belebendes Element eines Bildungsangebotes begrüßt, zumal auch innerhalb der eigenen Altersgruppe sehr heterogene Lernvoraussetzungen gesehen werden. Angebote speziell für Ältere werden daher eher skeptisch gesehen, es wird ihnen allerdings die Förderung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen zugestanden.

Die überwiegend akademisch gebildeten und sehr lernaktiven **Enthusiasten** dagegen empfinden Bildungsangebote speziell für Ältere als etikettierend und lehnen diese generell ab. In dieser Gruppe herrscht eine starke Leistungsorientierung vor und es bestehen vielfältige

Kontakte zu Jüngeren, die sich auch auf Erfahrungen mit intergenerativen Bildungsmaßnahmen erstrecken. Der intergenerative Austausch in diesen Bildungsveranstaltungen wird als Bereicherung und gleichzeitig als positive Herausforderung empfunden, wobei die gegenseitige Toleranz der beteiligten Generationen als grundlegend vorausgesetzt wird.

Diese Typologie verweist auf das breite Spektrum von Einstellungen älterer Adressaten gegenüber intergenerativem Lernen. Entsprechend haben sowohl altersgemischte Angebote der Erwachsenenbildung wie auch Angebote speziell für Ältere ihre Berechtigung, wenn gleich beide unterschiedliche Zielgruppen ansprechen.

Herausforderungen für die Erwachsenenbildung

Aus dem Dargelegten ließe sich eine Vielzahl von Herausforderungen für die Erwachsenenbildung ableiten, davon sind m. E. zwei von besonderer Bedeutung hinsichtlich des intergenerativen Lernens:

1. Die Berücksichtigung der bildungsbiografisch verankerten Lern- und Versagensängste bei älteren Zielgruppen von Erwachsenenbildung und ihre Bearbeitung im Rahmen von Bildungsangeboten.
2. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der über 45-Jährigen hat wenig oder gar keine Erfahrungen mit organisierter Erwachsenenbildung und ist entsprechend verunsichert, was die dort gestellten Anforderungen angeht. Diese Anforderungen gilt es, im Vorfeld klar zu kommunizieren und an die Möglichkeiten der Zielgruppe anzupassen.
3. Eine wesentliche Ursache für Lernängste Älterer können negative Altersbilder sein, die dazu führen, dass die eigene kognitive Leistungs- und Lernfähigkeit unterschätzt wird. Diese Altersbilder können in Angeboten der Erwachsenenbildung reflektiert, thematisiert und bearbeitet werden. Ihre bis in das Kindes- und Jugendalter zurückzuführende Genese jedoch muss noch weiter untersucht werden, um negative Altersstereotype bereits im Vorfeld vermeiden zu können.

Die Ansprache sehr unterschiedlicher Gruppen und die Attraktivität der Träger und Angebote für die Älteren und für jüngere Zielgruppen.

Die Differenzierung von Zielgruppen dürfte nur bedingt entlang von Altersgrenzen verlaufen, sie sollte sich primär an den Lerngewohnheiten und Bildungsinteressen der Adressaten orientieren.

Durch intergenerative Bildungsangebote kann die Erwachsenenbildung die in anderen Lebensbereichen zunehmend fehlenden Begegnungsräume für Generationen schaffen und gleichzeitig für verschiedene Altersgruppen attraktive Lernbedingungen anbieten.

Diese Begegnungen müssen und können nicht ohne Konflikte verlaufen. Um diese intergenerativen Bildungssituationen konstruktiv zu nutzen, bedarf es entsprechender Kompetenzen auf Seiten der Seminarleitung. Dies gilt

auch für die Anforderungen, die spezifisch Ältere an Bildungsangebote richten.

Gerade zum Fortbildungsbedarf der in der Erwachsenenbildung Tätigen sind – nicht nur vor dem Hintergrund von generationenübergreifenden Bildungsangeboten oder speziellen Angeboten für Ältere – weitere wissenschaftliche Erhebungen nötig.

Anmerkung

¹ Näheres zu den Ergebnissen der Studie und dem methodischen Design findet sich in dem 2009 erscheinenden Abschlussbericht (Tippelt/Schmidt/Schnurr/Sinner/Theisen 2009).

Literatur

- Baltes, P. B. (1993): The Aging Mind: Potential and Limits. In: *The Gerontologist* 33/5, 580–594.
- Bubolz-Lutz, E. (1999): Autonomie statt Didaktik? Gegenthesen zum Infrastrukturansatz. In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): *Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts*, S. 57–66. Bonn: DVV.
- Faßnacht, M. (1993): Begegnungsräume schaffen. Intergenerationelles Lernen als Aufgabe einer ganzheitlichen Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung* 39/1, 20–23.
- Franz J. (2007): Schleicher Systemumbau durch den demografischen Wandel. *Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch?* In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1, S. 63–71.
- Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.) (2006): *Die Bildungsexpansion: erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (2006): *Jugend 2006*. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt: Fischer.
- Kade, S. (1998): Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: Keil, S./Brunner, T. (Hrsg.): *Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung*, S. 33–48. Graftschaff: Vektor.
- Liegle, L./Lüscher, K. (2004): Das Konzept des „Generationenlernens“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 38–55.

- Miller, T. (2003): *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis*. Neuwied: Luchterhand.
- OECD (2007): *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD.
- Schaie, K. W. (2005): *Developmental Influences on Adult Intelligence. The Seattle Longitudinal Study*. Oxford.
- Schmidt, B. (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: *bildungsforschung* 2/3, Abrufbar unter <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/weiterbildungsverhalten/>
- Schmidt, B. (2007): Older Employee Behaviour and Interest in Continuing Education. In: *Journal of Adult and Continuing Education* 13/2, 156–174.
- Siebert, H./Seidel, E. (1990): *SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudium an der Universität Hannover*. Hannover: ZEW.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2007): *Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1: Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern*. Wiesbaden: Destatis.
- Tippelt, R. (1992): *Konstruktives Altern – Herausforderung für die Erwachsenenbildung und für den Einzelnen*. In: Saup, W. (Hrsg.): *Bildung für ein konstruktives Altern*. S. 66–74. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Tippelt, R. (2007): *Lebenslanges Lernen*. In: Tenorth, E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Beltz-Lexikon Pädagogik*, S. 444–447. Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hrsg.) (2009): *Bildung Älterer: Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann. (in Druck)
- Tippelt, R./Schmidt, B./Kuwan, H. (2008): *Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-Jährigen*. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand*, S. 125–140. Bielefeld.

Andreas Lange: Beziehungen in Familien zwischen Alt und Jung: Inszenierungen eines Kriegs der Generationen versus gelebte Vielfalt

1. Generationsrhetoriken entlarven und Generationenbeziehungen beschreiben

Das Thema der Beziehungen zwischen jungen und älteren Menschen bewegt die Gemüter, wird im öffentlichen Diskurs, beispielsweise in populären Sachbüchern, verhandelt und beschäftigt auch die Sozialwissenschaften auf vielfältige Art und Weise (stellvertretend für viele andere: Jureit/Wildt 2005 und Lüscher i.d.H.). Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung, familialer Gestaltung und individuellen Interpretationen der Generationenbeziehungen soll wie folgt aufgeschlüsselt werden. In einem ersten Schritt geht es um die teilweise apokalyptischen Szenarien des Kriegs der Generationen. Hier wird zu zeigen sein, welcher rhetorischer Mittel sich die Diagnostiker einer Verschlechterung der Generationenbeziehungen seit mittlerweile schon über 10 bis 15 Jahren bedienen. Ferner wird argumentiert, dass sie damit eine andere Problematik verschleiern, die quer

zu den Beziehungen zwischen Alt und Jung liegt – diejenige nämlich zwischen Arm und Reich in der Gesellschaft. In Abschnitt 3 des Aufsatzes werden ausgewählte Schlaglichter auf den aktuellen Forschungsstand zu familialen Generationenbeziehungen geworfen. Den Abschluss der Abhandlung bilden Überlegungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Beziehungen zwischen den Generationen.

2. Der Kampf der Alten gegen die Jungen: Wirkungsvoll inszeniert, aber realitätsfernes Ablenkungsmanöver

Das Schlagwort demografischer Wandel kursiert seit mehreren Jahren und steht für nationalen Geburtenrückgang und eine daraus resultierende – als problematisch angesehene – Veränderung in der Altersstruktur der deutschen Bevölkerung. Diese verschiebt sich zunehmend zu