

Andreas Kruse/Eric Schmitt

Bildung im Dialog der Generationen

Zusammenfassung:

Der Beitrag behandelt – ausgehend von den Beiträgen Karl Mannheims und Mathilda Rileys zum Verständnis des Zusammenhangs zwischen Generationenfolge, individueller und gesellschaftlicher Entwicklung – das kulturelle und individuelle Potenzial des Generationendialogs. Der Generationendialog wird als eine bedeutende Komponente von Bildungsangeboten betrachtet. Eine anthropologische Kategorie – Mitverantwortung – sowie zwei psychologische Konstrukte – Identität und Generativität – bilden die theoretische Rahmung einzelner Projekte zur wechselseitigen Sicht von Generationen wie auch zum Generationendialog, die berichtet werden. Es wird auf Grundlage empirischer Daten aufgezeigt, wie auch in Ländern, die in den letzten zwei Jahrzehnten politische und kulturelle Umbrüche erfahren haben, der Generationendialog zum wachsenden Verständnis der Generationen untereinander sowie zur Differenzierung von nationaler und kultureller Identität beitragen kann.

Schlüsselworte: *Generationendialog, Bildung, Identität, Generativität*

Abstract:

Starting from Karl Mannheim and Mathilda Riley's understanding of the relation between succession of generations, individual and societal development, the paper focuses on the cultural and individual potential of intergenerational dialog as an important component of education. The anthropological category of co-responsibility and the two psychological constructs of identity and generativity are used as the theoretical framework for intergenerational projects being reported. Based on empirical data it will be shown how intergenerational dialog might contribute to a growing mutual understanding between generations and the differentiation of national and cultural identity even in countries which experienced political and cultural upheavals in the last two decades.

Keywords: *dialog of generations, education, identity, generativity*

„Dramaturgisches Handeln“ als Ausgangspunkt des Generationendialogs

In seiner Schrift „Theorie kommunikativen Handelns“ unterscheidet Habermas (1987) zwischen drei Handlungsformen, in

denen sich zugleich drei verschiedenartige Akteur-Welt-Bezüge widerspiegeln – dem teleologischen, dem normenregulierten und dem dramaturgischen Handeln. Die Umschreibung des für das Verständnis intergenerationellen Lernens besonders wichtigen dramaturgischen Handelns sei in den Worten Habermas' (1987) vorgenommen:

„Der Begriff des dramaturgischen Handelns ist in der sozialwissenschaftlichen Literatur weniger klar ausgeprägt als der des teleologischen und des normengeleiteten Handelns. (...) Unter dem Gesichtspunkt dramaturgischen Handelns verstehen wir eine soziale Interaktion als Begegnung, in der die Beteiligten ein füreinander sichtbares Publikum bilden und sich gegenseitig etwas vorführen. (...) Eine Vorführung dient dazu, dass sich der Akteur vor seinen Zuschauern in bestimmter Weise präsentiert; indem er etwas von seiner Subjektivität zur Erscheinung bringt, möchte er vom Publikum in einer bestimmten Weise gesehen und akzeptiert werden“ (Habermas 1987, S. 135 f.).

Habermas macht deutlich, dass Menschen in ihrem Motiv verstanden werden wollen, erworbenes Wissen, Erfahrungen und persönlich bedeutsame Perspektiven im öffentlichen Raum zu kommunizieren. Dabei ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass die Möglichkeit des Lernens im Dialog der Generationen an Bilder gebunden ist, die die Angehörigen verschiedener Generationen wechselseitig voneinander haben. Die Verwirklichung eines Dialogs zwischen Angehörigen verschiedener Generationen setzt voraus, dass die Beteiligten einander als gleichberechtigte Interaktionspartner akzeptieren, offen für die Erfahrungen und Perspektiven der jeweils anderen sind und die Bereitschaft zeigen, individuelle Erfahrungen und Perspektiven zu kommunizieren – und dies in der Erwartung, dass diese verstanden und akzeptiert werden.

Tippelt und von Hippel (2009) ordnen der Bildung auch Aufgaben zu, die im Kontext des Lernens im Dialog der Generationen von besonderer Bedeutung sind. Zwei Aufgaben seien hier besonders betont. Zum einen die sozial integrierende Aufgabe: Durch „im Geist kommunikativer Offenheit und Toleranz konzipierte“ Bildungsangebote kann ein Beitrag zur „sozialen Integration in einem Gemeinwesen“ geleistet werden, zum anderen die kulturell bildende Aufgabe: Diese spiegelt sich im Versuch wider, „Menschen für die eigene Geschichte und für andere Völker, Kulturen und Sprachen aufzuschließen“. Diese beiden Aufgaben korrespondieren in ihrer Zielsetzung

mit dem von Habermas umschriebenen dramaturgischen Handeln. Sie sind zudem in besonderer Weise geeignet, Aufgaben und Potenziale des intergenerationellen Dialogs zu charakterisieren, auf den in diesem Beitrag eingegangen werden soll.

Generationenperspektive und kulturelle Entwicklungsperspektive

Karl Mannheim hat in einem Gedankenexperiment – „Wie würde eine Gesellschaft aussehen, in der eine Generation ewig lebt und keine weitere Generationenfolge stattfindet?“ – Grundphänomene der Generationslagerung herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für gesellschaftliche Entwicklung analysiert (Mannheim, 1928). Die Ergebnisse seiner Analyse seien im Folgenden zusammengefasst, da sie für das Verständnis des kulturellen Entwicklungspotenzials des Generationendialogs von grundlegender Bedeutung ist.

(a) Das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger, der stete Abgang früherer Kulturträger und die Tatsache, dass die Träger eines jeweiligen Generationszusammenhangs nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses teilhaben, haben zur Folge, dass Kultur von Menschen fortgebildet wird, die einen „neuartigen Zugang“ zu kulturellen Errungenschaften haben, was gleichbedeutend damit ist, dass in einer bestimmten Gesellschaft vorher Angeeignetes neu bewertet, relativiert, modifiziert und gegebenenfalls korrigiert wird.

(b) Zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft geboren zu sein, konstituiert eine charakteristische Erlebnisschichtung. Für die Formierung des Bewusstseins ist entscheidend, in welchem Alter historische Ereignisse erlebt und entsprechende Eindrücke gebildet werden. Frühe Eindrücke haben die Tendenz, „sich als natürliches Weltbild festzusetzen“. Entsprechend ist die Art, wie spätere Ereignisse und Entwicklungen erlebt werden, durch frühere Erlebnisse und Erfahrungen beeinflusst. Da sich aufeinander folgende Generationen notwendigerweise in der Art der Erlebnisschichtung unterscheiden, entwickelt sich Kultur nicht lediglich durch die Addition von Inhalten, sondern dialektisch.

(c) Die Notwendigkeit des steten Tradierens und Übertragens ererbter Kulturgüter sowie der ständige Generationenwechsel haben unmittelbare Auswirkungen auf die Struktur der Gesellschaft. Dabei ist entscheidend, dass Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte und Einstellungen nur in geringem Maße bewusst gelehrt und gelernt werden. Gegenstand bewussten Lehrens und Lernens wird nur, was im Laufe der Geschichte problematisch und deshalb Gegenstand von Reflexion geworden ist. Was hingegen unproblematisch weiterfunktioniert, in den Worten Mannheims also den „Fond des Lebens“ bildet, wird unbewusst übertragen. Wichtig für das Verständnis kultureller Entwicklung ist nun, dass die bewusste Übertragung von Kulturgütern erst zu einem Zeitpunkt einsetzt, zu dem dieser Fond des Lebens, also das, was innerhalb einer Kultur unproblematisch weiterfunktioniert, von der neuen Generation schon übernommen ist.

(d) Der „neuartige Zugang“ nachfolgender Generationen bedeutet keine grundlegende Distanzierung von den für die jeweilige Kultur charakteristischen Inhalten. Die als neuartige Zugang gekennzeichnete Unterschiedlichkeit der Perspektiven bedingt vielmehr die Notwendigkeit einer ständigen Wechselwirkung. Kultur kann nicht einfach vom „Lehrer“ an

den „Schüler“ weitergegeben werden, eine Weitergabe von Kulturgütern kann vielmehr auf Dauer nur gelingen, wenn diese im Prozess der Übertragung auf ihre Begründung hin reflektiert und an veränderte Perspektiven angepasst werden.

(e) Dies führt Mannheim schließlich zu der Aussage, dass der Prozess der Weitergabe von Kultur nur deshalb gelingt, weil nicht nur der Lehrer den Schüler, sondern auch der Schüler den Lehrer erzieht. Auch im Falle einer erhöhten gesellschaftlichen Dynamik, die sich in deutlicheren Unterschieden zwischen den Lebenswelten jüngerer und älterer Generationen manifestiert, resultieren nicht notwendigerweise ausgeprägte intergenerationelle Konflikte. Erhöhte gesellschaftliche Dynamik wirkt sich auch insofern auf das Verhältnis zwischen den Generationen aus, als ältere Generationen in stärkerem Maße die Notwendigkeit wahrnehmen, der Jugend gegenüber offen zu sein.

Die Auseinandersetzung mit den von Karl Mannheim herausgearbeiteten Grundphänomenen der Generationslagerung führt damit zu dem Ergebnis, dass gesellschaftliche Entwicklung wesentlich die Beziehungen zwischen den Generationen widerspiegelt, durch diese angestoßen und nachhaltig geprägt wird. So notwendig es für eine Gesellschaft ist, dass die Erfahrungen, die Angehörige einer spezifischen Generation (Mannheim spricht von „Generationslagerung“) gewonnen haben, nicht verloren gehen, so wenig ist es wünschenswert, dass Generationen einmal erworbene Werte, Einstellungen, Interessen und Präferenzen unreflektiert beibehalten und nachfolgende Generationen diese einfach übernehmen. Der „neuartige Zugang“ nachfolgender Generationen und die aus diesem resultierenden Neubewertungen, Modifikationen und Korrekturen kulturellen Erbes sind als Motor gesellschaftlicher Entwicklung zu verstehen.

Eine derartige Perspektive auf den Generationendialog unterstreicht dessen Bedeutung für kulturelle Entwicklung. Mit Blick auf das Alter lässt sich konstatieren: In dem Maße, in dem ältere Menschen aktiv in diesen Generationendialog einbezogen werden, in dem Maße, in dem sie diesen Dialog aktiv und offen mitgestalten, leisten sie einen wertvollen Beitrag zur kulturellen Entwicklung (ausführlich dazu Kruse 2007). Für die Bildungsforschung und Bildungspraxis ergibt sich daraus die Forderung, den Generationendialog als Komponente des Bildungsangebots zu werten (siehe auch Sechster Altenbericht der Bundesregierung 2011).

Mitverantwortliches Leben

Die Bedeutung des mitverantwortlichen Lebens älterer Menschen für die positive Lebenseinstellung im Alter wie auch für die Solidarität zwischen den Generationen konnten wir erstmals in einer internationalen, ländervergleichenden Untersuchung zu den Spätfolgen des Holocaust bei ehemaligen jüdischen Emigranten und Lagerhäftlingen aufzeigen (ausführlich in Kruse, Schmitt 2000). Für die N= 248 Untersuchungsteilnehmer bildete das Engagement für andere Menschen, vor allem nachfolgender Generationen, eine zentrale Form der Auseinandersetzung mit erlebter Traumatisierung und gleichzeitig einen bedeutenden Bestandteil des Selbstverständnisses wie auch ein persönliches Kernanliegen. Dieses Engagement geschah zum einen aus der Empfindung einer persönlichen Verpflichtung heraus, Zeugnis für das Schicksal der Juden im Holocaust zu geben, zum anderen aus dem Motiv, für die Verantwortung zu sensibilisieren, die jeder

Intergenerationalität und Globalität

Die Konzepte von Intergenerationalität und intergenerationellem Lernen auf der einen und Globalität und Globalem Lernen auf der anderen Seite sind implizit eng miteinander verbunden. So impliziert Globales Lernen Intergenerationalität – aufgrund der damit verbundenen normativen Zukunftsperspektiven. Schließlich können Fragen und Herausforderungen einer globalen, sozialen und ökologisch nachhaltigen Entwicklung nicht von einer Generation allein bearbeitet oder gelöst werden. Gleichwohl sind Herausforderungen der Intergenerationalität – wie demografische Wandlungsprozesse, die Gestaltung von gesellschaftlichen Generationenverhältnissen und familiären Generationenbeziehungen und die Frage nach dem Lernen zwischen verschiedenen Generationen – universale und global vorfindbare Phänomene, die kulturell unterschiedlich ausgestaltet werden.

Die Herausforderungen, die mit Intergenerationalität und Globalität verknüpft sind, können in zeitlich intergenerationellen und räumlich globalen und lokalen Entwicklungs- und Tradierungsprozessen gedacht werden. Dies lässt sich am Beispiel europäischer Gesellschaften zeigen: Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnte hier die ältere Generation ihr Wissen und ihre Erfahrungen an die jüngere tradieren und die jüngere vom akkumulierten Erfahrungsschatz profitieren. Damit verbunden war eine Perspektive auf kontinuierliches Wohlstandswachstum und auf die Verbesserung individueller Entfaltungsmöglichkeiten.

Diese könnten durch voranschreitende Prozesse der Globalisierung internationalisiert werden – beispielsweise durch Fernreisen, durch die Beteiligung am weltweiten Handel oder global vernetzten Kommunikationsstrukturen. Diese Situation hat sich allerdings im 20. Jahrhundert grundlegend verändert: Aufgrund von rasanten Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen ist heute zum ersten Mal die Situation gegeben, dass ältere nicht primär mehr Entfaltungsmöglichkeiten und Wohlstand für die jüngeren Generationen hinterlassen, sondern zahlreiche (Umwelt-)Risiken und Bedrohungspotenziale (vgl. auch die „Grenzen des Wachstums“; Meadows et al. 1972). In diesem Zusammenhang sind Generationen- mit Zukunftsperspektiven miteinander verknüpft: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (World Commission on Environment and Development 1987, S. 54).

Nicht zuletzt aus diesem Grund hat das Globale Lernen verschiedener Generationen eine besondere Bedeutung. Schließlich ermöglichen sie den teilnehmenden Generationen eine Sensibilisierung für ein ‚Mitverantwortliches Leben‘ (siehe der Beitrag von Andreas Kruse und Eric Schmitt) und eine gemeinsame Verantwortung für eine nachhaltige Gestaltung der Weltgesellschaft. (Der Zusammenhang von Globalem und intergenerationellem Lernen wird im Beitrag von Scheunpflug/Franz noch ausführlicher entfaltet).

Julia Franz

Einzelne für Freiheit, Demokratie und Gemeinwohl besitzt. Besuche im Schulunterricht und dort geführte Diskussionen bildeten in den verschiedenen Ländern jenen Kontext, in dem dieser von den Schülern wie auch von den Überlebenden des Holocaust als großer persönlicher Gewinn erlebte intergenerationelle Dialog stattfand. Diese Erfahrungen haben uns motiviert, den intergenerationellen Dialog in Curricula des Geschichts- und Ethikunterrichts an mehreren Schulen einzuführen.

Die Thematik der Mitverantwortung beschäftigt uns dabei vor dem Hintergrund einer Verantwortungsethik, die zwischen drei grundlegenden Verantwortungsbezügen des Menschen differenziert (ausführlich dazu Kruse, 2010): Den ersten Verantwortungsbezug bildet die Selbstsorge des Individuums, also dessen Verantwortung für sich selbst, den zweiten die Mitverantwortung des Individuums, also dessen Bereitschaft, sich für Menschen und für die Gesellschaft zu engagieren, den dritten die Verantwortung des Individuums vor der Schöpfung, die wir vor allem verstehen als Verantwortung des Menschen in der Generationenfolge. Mitverantwortung ist eine philosophisch-anthropologische Kategorie, die nicht im Sinne psychologischer Merkmale zu verstehen ist, auf denen sich interindividuelle Unterschiede abbilden lassen. Und doch weist diese Kategorie enge Bezüge zu einem psychologischen Konstrukt auf, das eine Grundlage der von uns durchgeführten nationalen und internationalen Studien bildet und zugleich große theoretisch-konzeptionelle Bedeutung für eine Psychologie des Alterns besitzt, nämlich zur Generativität (ausführlich dazu Kruse, Schmitt 2010; McAdams, Josselson, Lieblich 2006).

Generativität

In Theorien lebenslanger Persönlichkeitsentwicklung wird Generativität in der Regel – in Anlehnung an Erik Homburger Erikson (1963) – als eine Entwicklungsaufgabe verstanden, die sich dem Menschen vor allem im mittleren Erwachsenenalter, prototypisch im Zusammenhang mit der Gründung einer Familie und der Erziehung von Kindern, stellt. Allerdings hat bereits Erikson in seinen psychoanalytisch orientierten Biografien von Martin Luther (Erikson, 1975) und Mahatma Gandhi (Erikson, 1978) deutlich gemacht, dass sich Generativität zu einem guten Teil und in ihrer vielleicht kreativsten und produktivsten Ausdrucksform (auch) außerhalb der Familie, nämlich im öffentlichen Raum realisiert. In unserem Verständnis resultiert Generativität zum einen aus gesellschaftlichen Erwartungen, Anforderungen und Rollen, zum anderen aus grundlegenden individuellen Motiven, die im Laufe des Erwachsenenalters an Bedeutung gewinnen und auch für Fragen nach der persönlichen Identität und dem Sinn des Lebens im Alter bedeutend bleiben. Besonderes Gewicht kommt dabei dem Bedürfnis zu, von anderen gebraucht zu werden, sowie dem Wunsch nach ‚symbolischer Unsterblichkeit‘. Es soll also etwas geschaffen werden, was auch nach Ende des eigenen Lebens Bestand hat, was an nachfolgende Generationen weitergegeben werden kann und einen Beitrag zum Bestand und zur weiteren Entwicklung der Gesellschaft leistet (ausführlich dazu Kruse, Schmitt 2011).

Dieses Verständnis von Generativität wird durch die Befunde einer internationalen Vergleichsstudie gestützt, die wir von 2009 bis 2011 gemeinsam mit Kollegen aus Spanien

und Mexiko durchgeführt haben. An dieser Studie haben N= 3.330 Personen im Alter zwischen 59 und 108 Jahren teilgenommen, N= 618 aus der Region Alicante, N= 600 aus der Region Extremadura, N= 602 aus der Rhein-Neckar-Region, N= 394 aus der Region Guadalupe, N= 387 aus der Region Colima, N= 371 aus der Region Armeria-Tecomán und N= 357 aus der Region Manzanillo. In allen untersuchten Regionen erwies sich nun die Ausprägung von Generativität als hochbedeutsamer Vorhersagefaktor für Lebenszufriedenheit und Optimismus. Dagegen konnte durch Merkmale der gesundheitlichen, der finanziellen und der familiären Situation nur jeweils ein deutlich geringerer Varianzanteil in den Merkmalen Lebenszufriedenheit und Optimismus aufgeklärt werden. In einer derzeit laufenden generationenvergleichenden Untersuchung zu Identität, Altersbildern und Generativität in den drei Baltischen Staaten ermittelten wir für alle in der Stichprobe (N= 450) repräsentierten Altersgruppen (15–25, 45–55, 75–85 Jahre) statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen Generativität, Identität und Lebenszufriedenheit: Die Erfahrung von Generativität (im Sinne wahrgenommener Verantwortung für andere Menschen) wirkt sich in allen drei Altersgruppen positiv auf Identität und Lebenszufriedenheit aus; dies gilt auch für die jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Untersuchung, die im Generationendialog Mitverantwortung für die ältere Generation zeigten (und umgekehrt).

Insgesamt sprechen internationale Vergleichsstudien dafür, Generativität stärker im Sinne grundlegender Verantwortungsbezüge des Menschen im Erwachsenenalter, denn als Entwicklungsaufgabe zu interpretieren, die sich vor allem innerhalb einer vergleichsweise eng umgrenzten Lebensphase stellt.

Verwirklichung von Generativität und Teilhabe – der Generationendialog In Kooperation mit der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft“

Nachfolgend soll die Bedeutung des Dialogs der Generationen für die gesellschaftliche Entwicklung, die Identitätsentwicklung und die Verwirklichung von Mitverantwortung verdeutlicht werden. Dabei nehmen wir Bezug auf Hintergrund und Ergebnisse einer im Jahre 2008 begonnenen Kooperation des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg und der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft.

Die Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ) wurde mit der Verabschiedung eines von allen Fraktionen im deutschen Bundestag unterstützten Gesetzesentwurfs am 2. August 2000 gegründet. Der primäre Zweck der Stiftung bestand zunächst – von 2001 bis 2007 – in der Regelung von individuellen humanitären Zahlungen an ehemalige Sklaven- und Zwangsarbeiter sowie andere Opfer des Nationalsozialismus.¹ Knapp 7 Prozent des ursprünglichen Stiftungsvermögens (insgesamt 358 Millionen Euro) wurden in Form einer Kapitalstiftung angelegt, aus deren Erträgen jährlich etwa acht Millionen Euro für die Unterstützung internationaler Programme und Projekte in den drei Förderbereichen Auseinandersetzung mit der Geschichte, Handeln für Menschenrechte und Engagement für die Opfer des Nationalsozialismus¹ verwendet werden. Der vom Institut für Gerontologie begleitete Programmschwerpunkt „Treffpunkt Dialog“ ist dem Bereich „Engagement für die Opfer des Nationalsozialismus“ zugeord-

net. Da die EVZ mit dem Programmschwerpunkt „Treffpunkt Dialog“ prinzipiell auf eine nachhaltige Veränderung von Außenpolitik abzielt (die sich im Idealfall auf der Ebene sowohl staatlicher Maßnahmen als auch zivilgesellschaftlicher Initiativen dauerhaft etablieren sollte), werden in diesem Programmschwerpunkt Projekte in Belarus, Russland und der Ukraine unterstützt, die sich um eine Verbesserung der Lebenssituation älterer Menschen (60 Jahre und älter) bemühen. Entsprechend wird im Programmschwerpunkt „Treffpunkt Dialog“ der Begriff „Kriegsopfer“ vergleichsweise weit gefasst. In Anlehnung an das in Nachfolgestaaten der Sowjetunion häufig anzutreffende Selbstverständnis älterer Menschen als „Kinder des Krieges“ fallen im vorliegenden Zusammenhang auch Menschen unter den Begriff „Kriegsopfer“, die den Zweiten Weltkrieg selbst nicht erlebt haben.

Wir gingen davon aus, dass die Verwirklichung von Generativität und sozialer Teilhabe für die heute in osteuropäischen Staaten lebenden älteren Menschen, deren Biografie in besonderem Maße durch den Zweiten Weltkrieg, zum Teil auch durch die Verfolgung im Stalinismus geprägt war, aus verschiedenen Gründen erschwert ist und durch die Förderung von Praxisprojekten im Interesse der Betroffenen wie auch im Interesse der Gesellschaft gefördert werden kann. Zentral sind hier vor allem die folgenden Erkenntnisse, Erfahrungen und Annahmen:

1. Das Schicksal von Kriegsgefangenen und Zwangsarbeitern wird in kollektiven Repräsentationen nationaler Geschichte nach wie vor unzureichend gewürdigt. In der älteren Generation findet sich häufig ein Selbstverständnis als „Kinder des Krieges“, das für narrative Identität vor allem in der Hinsicht von Bedeutung ist, dass die Verluste, Leiden und Entbehrungen der Kriegszeit nicht ‚vergebens‘ gewesen sind, insofern die faschistische Bedrohung erfolgreich abgewehrt, der Kriegsgegner letztlich besiegt werden konnte. Kriegsgefangene und Zwangsarbeiter haben für einen nicht zu unterschätzenden Teil der Bevölkerung nicht nur keinen wesentlichen Anteil an dieser kollektiven Leistung; sie haben als Kollaborateure sogar zum Teil zu einer Verlängerung des Krieges beigetragen.
2. Die Würdigung der ‚Helden des Krieges‘ hatte bis zum Zusammenbruch der Sowjetunion erhebliche Bedeutung für ein kollektives Geschichtsbewusstsein, dem in der Erziehung nachfolgender Generationen große Bedeutung beigemessen wurde. So war es etwa üblich, dass Kriegsveteranen im Schulunterricht von ihren persönlichen Erlebnissen berichteten. Gefangenschaft und Zwangsarbeit stehen für Kriegererlebnisse, die sich nicht ohne Weiteres in das offizielle Geschichtsbewusstsein integrieren lassen.
3. Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion orientiert sich insbesondere die jüngere Generation stärker an kapitalistischen Werten und an einem Gesellschaftsmodell, wie es zum Beispiel für die Vereinigten Staaten und Westeuropa charakteristisch ist. Gleichzeitig haben sich die Beziehungen zu den ehemaligen Kriegsgegnern grundlegend gewandelt. Gerade in der jüngeren Generation wird auch die Frage gestellt, ob sich der Sieg im Zweiten Weltkrieg positiv auf die Entwicklung des Landes ausgewirkt hat.
4. Zahlreiche Befunde zum autobiografischen Gedächtnis zeigen, dass Ereignissen in der Jugend und im frühen Er-

wachsenalter besondere Bedeutung für narrative Identität zukommt (Berntsen, Rubin 2002; Birren, Schroots 2006). Die Kommunikation mit jüngeren Generationen über diese Ereignisse ist aus der Perspektive der älteren Menschen besonders wichtig, gleichzeitig aber infolge gravierender gesellschaftlicher Umbrüche und politischer Veränderungen erkennbar erschwert.

Durch die Förderung des Dialogs zwischen den Generationen sollte zu einer Verwirklichung generativer Potenziale älterer Menschen beigetragen werden. Dies zum einen, weil vermehrt Möglichkeiten der Verwirklichung solcher Potenziale gesehen werden, zum anderen, weil vermehrt die Erfahrung gewonnen wird, dass der Einsatz generativer Potenziale lohnt, generatives Verhalten von anderen gebraucht, akzeptiert und gewürdigt wird.

Die Ergebnisse der über einen Zeitraum von 24 Monaten durchgeführten längsschnittlichen Evaluation der im Programmschwerpunkt „Treffpunkt Dialog“ begleiteten 14 Projekte (N= 404 ältere und 260 jüngere Teilnehmerinnen und Teilnehmer; ausführlich zu den Ergebnissen Schmitt, Hinner, Kruse 2011) machen deutlich, dass ältere Menschen in ihrem Bemühen um die Herstellung von Ich-Integrität – die Akzeptanz gelebten und nicht gelebten Lebens, der Endlichkeit und Endgültigkeit – von einem durch intergenerationelle Bildungsangebote angeregten Dialog der Generationen in hohem Maße profitieren. Die eingesetzten Skalen zur Erfassung von Selbstakzeptanz (Ryff 1989) und Sinnerleben (Antonovsky 1979) weisen ebenso wie die Skalen zur Erfassung der Einstellung zum eigenen Alter und zur Zufriedenheit mit sozialen Kontakten und Lebensrückblick (Lawton 1975) für die in Belarus, Russland und der Ukraine begleiteten Projekte statistisch bedeutsame positive Veränderungen aus. Des Weiteren machten die im Kontext der Projektevaluation geführten halbstrukturierten Interviews deutlich, dass jüngere Menschen in ihrem Selbstverständnis wie in ihrer Wahrnehmung nationaler und kultureller Identität von den im Kontext intergenerationaler Projekte vermittelten Erfahrungen, Eindrücken und Perspektiven älterer Menschen sehr profitieren.

Die Ergebnisse der Evaluation sprechen eindeutig für den Erfolg dieser Projekte. In allen drei Ländern beobachteten wir über die vier Messzeitpunkte einen statistisch bedeutsamen Anstieg der Werte auf der für die Messung von Generativität verwendeten Loyola Generativity Scale (LGS, McAdams, de St. Aubin 1992). Diese Verbesserungen korrelierten – wie vor dem Hintergrund des explizierten Verständnisses von Generativität zu erwarten – positiv mit den erzielten Veränderungen im Bereich von Selbstakzeptanz, Erleben von Lebenszweck und Lebenssinn, Zufriedenheit mit Kontakten und Lebensrückblick sowie der Einstellung zum eigenen Alter.

Die deutlichsten Verbesserungen wurden bei jenen Teilnehmern beobachtet, die zu Beginn des Projekts die geringsten Generativitätswerte aufwiesen, was dafür spricht, dass jene Personen, für die ein Angebot aus gesellschaftlicher wie – infolge der Beziehung zwischen Generativität und Lebenszufriedenheit – auch aus individueller Perspektive am dringlichsten erscheint, von einem solchen Angebot auch am stärksten profitieren. Weitere Befunde sprechen – ebenso wie Befunde unserer Untersuchung im Baltikum – dafür, dass die generativen Po-

tenziale älterer Generationen von jüngeren Generationen wahrgenommen und gewürdigt werden. Die befragten Jugendlichen und jüngeren Erwachsenen sahen sich selbst als weniger generativ an als ältere Generationen.

Abschluss

Potenziale des Alters wie Lernfähigkeit, Erfahrungen und Wissen entwickeln sich nicht schon allein deshalb, weil Menschen älter werden oder der Anteil älterer Menschen zunimmt. Auch ist durch den Hinweis auf bestehende Potenziale noch keine optimistische Prognose hinsichtlich des Verlaufs von Alternsprozessen in späteren Kohorten oder der Bewältigung von Herausforderungen des demografischen Wandels getroffen. Potenziale des Alters verweisen vielmehr auf eine doppelte Gestaltungsmöglichkeit, die ausdrücklich im Sinne von Chance und Herausforderung (für den Einzelnen und die Gesellschaft) zu verstehen ist: Aus individueller Perspektive ergeben sich auf der Grundlage der genannten Potenziale im Vergleich zu früheren Generationen deutlich bessere Möglichkeiten, ein an eigenen Lebensentwürfen, Ziel- und Wertvorstellungen orientiertes Leben zu führen, an gesellschaftlicher Entwicklung teilzuhaben und sich für andere und die Gemeinschaft zu engagieren. Aus gesellschaftlicher Perspektive verweisen die Potenziale des Alters zunächst auf die Möglichkeit, durch motivationale, soziale, kulturelle und institutionelle Rahmenbedingungen dazu beizutragen, dass der wachsende Anteil älterer Menschen möglichst lange ein selbstständiges, selbst- und mitverantwortliches Leben führt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit eine Gesellschaft auch von den Erfahrungen profitieren kann, die ältere Menschen im Laufe ihrer Entwicklung, nicht zuletzt auch in der Auseinandersetzung mit Grenzsituationen, gewinnen (Kruse 2005).

Aus den dargestellten Forschungsergebnissen ergibt sich unseres Erachtens die gesellschaftliche Aufgabe, im Interesse aller Generationen öffentliche Räume so zu gestalten, dass – in den Worten von Hannah Arendt (1960) – sich Jung und Alt (in ihrer Vielfalt) begegnen, in Worten und Handlungen austauschen, etwas gemeinsam beginnen können – dies im Vertrauen darauf, von den anderen in der eigenen Besonderheit erkannt und angenommen zu werden, sich aus der Hand geben, sich für einen Menschen oder eine Sache engagieren zu können. In der Schaffung und Stärkung von nonformalen und informellen Kontexten intergenerationalen Lernens sehen wir einen Beitrag zur Entwicklung einer altersfreundlichen Kultur, eines sozial-kulturellen Kontexts, der (1.) ältere Menschen – deren Ressourcen ebenso wie deren Werte, Bedürfnisse und Interessen – in gleicher Weise in die Mitte des öffentlichen Raumes stellt wie jüngere Menschen, älteren Menschen in gleicher Weise wie jüngeren Menschen die Möglichkeit zur Übernahme von Mitverantwortung und zur sozialen Teilhabe eröffnet, in dem (2.) die Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten des Menschen in gleicher Weise repräsentiert sind und bejaht werden wie die Entwicklungs- und Handlungsgrenzen – so zum Beispiel die Fragilität, die Endlichkeit, die Unvollkommenheit der individuellen Existenz, Menschen nicht wegen dieser Grenzen abgewertet, diskriminiert oder ausgegrenzt werden, und in dem (3.) die Balance zwischen Selbstverantwortung des Einzelnen, Mitverantwortung des Einzelnen für die Gemeinschaft und Verantwortung der Gemeinschaft für den Einzelnen gewahrt ist (Kruse 2007). Allerdings soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass es sich

bei der Forderung, Alter in seiner politischen Dimension zu begreifen und neue Formen des sozial und politisch mitverantwortlichen Engagements im Alter zu finden, nicht nur in Osteuropa, sondern auch in Deutschland eher um eine Vision denn um die Abbildung politischer Realität handelt. Demnach befinden wir uns mit Blick auf die angestrebte Veränderung des gesellschaftlichen und politischen Umgangs mit Fragen des Alters und die Verwirklichung eines gleichberechtigten Dialogs der Generationen auch heute noch in einem Stadium, das Ernst Bloch in seiner Schrift „Das Prinzip Hoffnung“ (1972) – in der er auch Möglichkeiten des gesellschaftlich produktiven Lebens im Alter aufzeigt – mit folgenden Begriffen umschreibt: „Wissen der Hoffnung“, „Parteilichkeit für die Zukunft“, „Gewissen des Morgen“.

Anmerkung:

- 1 Die Auszahlungen erfolgten in Kooperation mit sieben internationalen Partnerorganisationen und wurden von einem 27-köpfigen international besetzten Stiftungskuratorium begleitet. Über 1,66 Millionen Menschen in fast 100 Ländern erhielten insgesamt 4,4 Milliarden Euro. Das Stiftungsvermögen von 10,1 Milliarden DM wurde je zur Hälfte aus Mitteln einer Stiftungsinitiative der deutschen Wirtschaft und aus Mitteln des Bundes aufgebracht.

Literatur:

- Antonovsky A. (1979):** Health, stress and coping. San Francisco.
- Arendt, H. (1960):** Vita activa oder vom tätigen Leben. Stuttgart.
- Berntsen, D./Rubin, D. C. (2002):** Emotionally charged autobiographical memories across the life span: The recall of happy, sad, traumatic, and involuntary memories. In: *Psychology and Aging*, 17. P. 636–652.
- Birren, J. E./Schroots, J. J. F. (2006):** Autobiographical Memory and the Narrative Self Over the Life Span. In: Birren, J. E./Schaie, K. W. (Eds.): *Handbook of the Psychology of Aging*. San Diego. P. 477–498.
- Bloch, E. (1972):** Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt.
- Erikson, E. H. (1963):** Childhood and society. New York.
- Erikson, E. H. (1975):** Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie. Frankfurt.
- Erikson, E. H. (1978):** Gandhis Wahrheit. Über die Ursprünge der militanten Gewaltlosigkeit. Frankfurt.
- Habermas, J. (1987):** Theorie kommunikativen Handelns. Band 1. Frankfurt.
- Kruse, A. (2005):** Biografische Aspekte des Alter(n)s. Lebensgeschichte und Diachronizität. In: Staudinger, U./Filipp, S.-H. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen. S. 1–38.
- Kruse, A. (2007):** Ältere Menschen im „öffentlichen“ Raum. Perspektiven altersfreundlicher Kultur. In: Wahl, H.W./Mollenkopf, H. (Hg.): *Altenforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden. S. 320–339.
- Kruse, A. (Hg.) (2010):** Leben im Alter – Eigen- und Mitverantwortlichkeit aus der Perspektive von Gesellschaft, Kultur und Politik. Akademische Verlagsgesellschaft. Heidelberg. S. 35–43.

- Kruse, A./Schmitt, E. (2000):** Wir haben uns als Deutsche gefühlt. Lebensrückblick und Lebenssituation jüdischer Emigranten und Lagerhäftlinge. Darmstadt.
- Kruse, A./Schmitt, E. (2010):** Potenziale im Alter – Person- und Gesellschaftskonzepte zum Verständnis eines selbstverantwortlichen und mitverantwortlichen Lebens im Alter. In: Kruse, A. (Hg.): *Potenziale im Alter*. Heidelberg. S. 14–32.
- Kruse, A./Schmitt, E. (2011):** Die Ausbildung und Verwirklichung kreativer Potenziale im Alter im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. In: Kruse, A. (Hg.): *Kreativität im Alter*. Heidelberg. S. 15–46.
- Lawton, M. P. (1975):** The Philadelphia Center morale scale, a revision. In: *Journal of Gerontology*. 30. P. 85–89.
- Mannheim, K. (1928):** Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7. S. 157–185, S. 309–330, Wiederabdruck in K. Mannheim (1964), *Wissenssoziologie* (S. 509–565). Berlin.
- McAdams, D. P./de St. Aubin, E. (1992):** A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 62. P. 1003–1015.
- McAdams, D. P./Josselson, R./Lieblich, A. (2006):** Identity and story: Creating self in narrative. Washington (APA Books).
- Meadows, D./Meadows, D. L./Randers, J./Behrens, W. W. (1972):** Die Grenzen des Wachstums – Berichte des Club of Rome zur Lage der Menschheit. München.
- Riley, M./Foner, A./Warner, J. (1988):** Sociology of age. In: Smelser, N.J. (Ed.): *Handbook of sociology*. Newbury Park. P. 243–290.
- Ryff, C. D. (1989):** Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, No. 6. P. 1069–1081.
- Schmitt, E./Hinner, J./Kruse, A. (2011):** Dialogue between generations – basic ideas, implementation and evaluation of a strategy to increase generativity in post-soviet societies. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 12. P. 300–310.
- Sechster Altenbericht der Bundesregierung (2011):** Altersbilder in unserer Gesellschaft. Berlin.
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2009):** Einleitung. In: Tippelt, R./von Hippel A. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Wiesbaden. S. 11–21.
- World Commission on Environment and Development (Hg.) (1987):** Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development. (Available at: URL: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> [10.12.2010]).

Prof. Dr. Dr. h.c. Andreas Kruse

Studium der Psychologie, Philosophie und Musik an den Universitäten Aachen und Bonn sowie an der Musikhochschule Köln. Nach der Promotion 1986 an der Universität Bonn habilitierte er sich 1991 mit der Arbeit „Kompetenz im Alter in ihren Bezügen zur objektiv gegebenen und subjektiv erlebten Lebenssituation“ an der Universität Heidelberg. 1993–1997 war er Gründungsdirektor sowie Ordinarius am Institut für Psychologie der Universität Greifswald. Seit 1997 ist er Direktor des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg und seit 1998 Mitglied der Altenberichtscommission der Bundesregierung. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Kompetenz im Alter, Formen produktiven Alterns, politische Dimension des Alterns, Fragen der Ethik.

Apl. Prof. Dr. Eric Schmitt

Studium der Psychologie in Heidelberg. Promotion zum Dr. phil. 1993 an der Universität Greifswald, Habilitation 2000 an der Universität Heidelberg. 1995–1997 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Psychologie der Universität Greifswald, 1997–2000 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg. Seit 2003 Akademischer Oberrat am Institut für Gerontologie. Forschungsschwerpunkte: Altersstereotype, intergenerationale Beziehungen, Generativität.