

*Dörte Weltzien
Maike Rönnau-Böse
Tina Prinz
Leonie Vogl*



Gestützte Begegnungen zwischen
Hochaltrigen und Vorschulkindern
zur Verbesserung von
Lebensqualität und sozialer Teilhabe
Die kindheitspädagogische Perspektive
Wissenschaftlicher Abschlussbericht

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Unser Dank gilt der Arbeiterwohlfahrt Freiburg e. V., dem Diakonischen Werk Freiburg sowie der Stadt Waldkirch, die das Projekt bereits 2010 in der Antragstellung unterstützt und sich seither vielfältig engagiert haben. Wir danken außerdem den Leitungs- und Fachkräften der Projekteinrichtungen: Martha-Fackler-Heim und Kindertagesstätte Norsinger Weg (AWO Freiburg), Familienzentrum Kita Wiesengrün (Diakonie Freiburg) und WOG e. V. Wohngruppe für Menschen mit Demenz (Freiburg) sowie das Wohn- und Pflegeheim St. Nikolai Spitalstift und die Kindertagesstätte Pfiffikus (Waldkirch), die in außerordentlicher Weise für die professionelle Gestaltung der Begegnungen gesorgt und die wissenschaftliche Begleitung unterstützt haben.

www.intergenerative-begegnungen.de



© 2014 FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre
FIVE – Forschungs- und Innovationsverbund
an der Evangelischen Hochschule Freiburg e.V.

Lektorat, Endredaktion und Satz:
Copyright Coverfoto:
Umschlaggestaltung

Susanne Albrecht
© Norman Pankratz
Susanne Albrecht

Bestelladresse:
Verlag FEL, EH Freiburg, Bugginger Str. 38, D-79114 Freiburg
Tel.: 0049 (0)761 47812-57, Fax: 0049 (0)761 47812-22
E-Mail: fel@eh-freiburg.de
<http://www.fel-verlag.de>

ISBN: 978-3-932650-68-0

Inhalt

Vorwort		7
I	Hintergrund und Zielsetzungen des Projekts	9
1	Hintergrund	11
2	Projektziele	13
2.1	Individuelle Ziele	13
2.2	Gesellschaftliche Ziele	15
2.3	Wissenschaftliche Arbeitsziele	15
II	Vorgehensweise	19
3	Projektablauf	21
	Vorbemerkung	21
3.1	Teilschritte der Implementierung und Evaluation	21
3.2	Evaluationsdesign	25
3.3	Stichprobe (Ebene der Kinder)	31
III	Teilbericht: Rekonstruktion von Begegnungen aus der kindheitspädagogischen Perspektive	33
4	Altersbilder: Theoretische und empirische Befunde	35
4.1	Prozesse der sozialen Kategorisierung – Entstehung und Bedeutung von Stereotypen	36
4.1.1	Funktionalität von Stereotypen	37
4.1.2	Entstehungskontext, Aktivierung und Veränderbarkeit von Stereotypen	38
4.2	Altersbilder im Kontext sozialer Interaktion	40
4.2.1	Gesellschaftspolitische Dimension	42
4.2.2	Altersstereotypen und ihre Abgrenzung zu Vorurteilen	45
4.3	Altersbilder aus sozialkonstruktivistischer Sicht	47
4.4	Altersbilder von Kindern	48
4.4.1	Kindliche Vorstellungen vom Alter(n)	49
4.4.1.1	Das chronologische Lebensalterskonzept nach Piaget	49
4.4.1.2	Altersmerkmale („age marker“)	51
4.4.1.3	Bedeutung sozialer Interaktionen mit alten Menschen	52
4.4.1.4	Theorie des sequenziellen Altersmodells	54
4.4.2	Empirische Befunde zu Altersbildern von Kindern	57
4.4.2.1	Überblick über internationale Forschungsbefunde	58

4.4.2.2	Einfluss von intergenerationalen Interventionsprogrammen auf Altersstereotype	66
4.4.2.3	Alters- und entwicklungsspezifische Betrachtungen	68
4.4.3	Einstellungen von Kindern gegenüber dem eigenen Älterwerden und Altsein	69
5	Methodisches Vorgehen	70
5.1	Dialoggestützte Interviews mit Kindern	71
5.2	Videsequenzanalysen	73
5.3	Auswertungsverfahren	77
5.4	Güte und Reichweite der Verfahren sowie Übertragbarkeit	81
5.4.1	Alters- und Entwicklungsabhängigkeit bei narrativen Rekonstruktionen	82
5.4.2	Bedeutung erzählstimulierender Settings für Kinderinterviews	86
6	Ergebnisse der Fallrekonstruktionen	89
6.1	Einleitung	89
6.2	Prototypische Orientierungen	91
6.2.1	Prototyp 1: „Fürsorge“	91
6.2.2	Prototyp 2: „Indifferenz“	92
6.2.3	Prototyp 3: „Fremdheit“	93
6.2.3.1	Prototyp 3a: „Exploration/Annäherung“	94
6.2.3.2	Prototyp 3b: „Rückzug/Abgrenzung“	95
6.3	Fallvergleichende Analysen (1): Allgemeine prototypische Merkmale	96
6.3.1	Fallvergleichende Analysen auf Grundlage dialoggestützter Interviews	96
6.3.2	Fallvergleichende Analysen auf Grundlage der Videsequenzanalysen	104
6.4	Fallvergleichende Analysen (2): Prototypische Veränderungen	107
6.4.1	Veränderungen im Projektverlauf	107
6.4.2	Veränderungen während einer Begegnung	111
6.5	Fallvergleichende Analysen (3): Spezifische Merkmale, Erfahrungswissen und Repräsentationen der Kinder	113
6.5.1	Erfahrungswissen im institutionellen Kontext	113
6.5.2	Erfahrungswissen im familiären und gesellschaftlichen Kontext	124
6.5.3	Frühe Theoriebildung/Konzeptentwicklung im Hinblick auf das hohe Alter	129
6.5.4	Allgemeine Repräsentationen vom Alter (Altersbilder)	132
6.5.5	Selbstbild, Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Auseinandersetzung mit dem hohen Alter	135

6.5.6	Kindliche Erklärungsmodelle zu den großen Lebensthemen	138
6.6	Projektspezifische Einflussfaktoren der „Begegnungen“	140
6.6.1	Bedeutung von Aktivitäten und Settings	140
6.6.2	Bedeutung von Regeln, Routinen und Ritualen	143
6.6.3	Bedeutung von Gruppenzusammensetzung und Gruppenbegleitung	146
6.6.4	Hemmende Einflussfaktoren und Störungen	147
6.7	Wohlbefinden und Engagiertheit in den Begegnungen	148
6.8	„Feinfühliges Begegnen“ – Durchführung und Evaluation eines spezifischen Angebots (Anja Hoscheit)	150
6.8.1	Einleitung	150
6.8.2	Theoretische Zugänge	151
6.8.3	Forschungsfragen und -ziele	155
6.8.4	Methodologischer Zugang	155
6.8.5	Zentrale Ergebnisse	157
6.8.6	Schlussfolgerungen	159
6.9	„Altersspiele“ – Entwicklung und Erprobung eines Evaluationssettings zur Rekonstruktion altersspezifischen Erfahrungswissens (Leonie Vogl)	160
6.9.1	Einleitung	160
6.9.2	Forschungsstand	161
6.9.3	Forschungsfragen und -ziele	161
6.9.4	Methodologischer Zugang	162
6.9.5	Zentrale Ergebnisse	164
6.9.5.1	Diskussion der Ergebnisse	166
7	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	168
IV	Teilbericht der quantitativen Evaluation: Kompetenzentwicklung der Kinder	173
8	Zielsetzung und Begründung des empirischen Vorgehens	175
9	Evaluationsdesign quantitative Erhebungen	177
9.1	Evaluationsinstrumente	177
9.2	Auswertungsmethoden	180
9.3	Stichprobe	180
9.4	Durchführung der Studie	185
10	Ergebnisse	187
10.1	Wiener Entwicklungstest (WET)	187
10.2	Selbstkonzeptfragebogen für Vorschulkinder (SKF)	189
10.3	Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergarten (PERiK)	195

11	Diskussion der Ergebnisse	198
V	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	201
12	Erweiterung des Diskurses um kindliche Altersbilder	203
12.1	Auseinandersetzung mit der Lebensphase Alter	204
12.2	Unterschiedliche Vorstellungen vom Alter(n)	206
12.3	Ausdifferenzierung von Altersbildern	208
12.4	Stärkung der gesellschaftlichen Integration von Generationen	210
13	Interventionsbezogene Veränderungen	212
13.1	Einfluss der Begegnungen auf sozial-emotionale Kompetenzen der Kinder	212
13.2	Zentrale Wirkungen der Begegnungen	216
VI	Zusammenfassung	219
VII	Literatur	229
VIII	Abbildungsverzeichnis	249
IX	Tabellenverzeichnis	250

Vorwort

Unter dem Titel „Begegnungen. Gestützte Begegnungen zwischen Hochaltrigen und Vorschulkindern zur Verbesserung von Lebensqualität und sozialer Teilhabe“ wurden im Zeitraum September 2011 bis August 2014 unterschiedliche Möglichkeiten der professionell begleiteten und unterstützten Begegnung zwischen Kindern aus Kindertageseinrichtungen und Menschen in Einrichtungen der Altenhilfe erprobt und hinsichtlich ihrer Wirkungen untersucht. Das an der EH Freiburg von einem interdisziplinären Team aus dem Bereich der Kindheitspädagogik (ZfKJ, Zentrum für Kinder- und Jugendforschung) und der Gerontologie (AGP, Institut für angewandte Sozialforschung) realisierte Projekt wurde vom BMBF im Rahmen der Förderrichtlinie „Soziale Innovationen für Lebensqualität im Alter“ (SILQUA-FH) 2011 im Rahmen des Programms „Forschung an Fachhochschulen“ gefördert.

Das wissenschaftliche Interesse an einer profunden prozessbegleitenden Analyse von intergenerativen Begegnungen und ihrer möglichen Wirkungen leitete sich aus der Kenntnis ab, dass zwar verschiedene Praxiserfahrungen institutioneller alltagsnaher Begegnungen zwischen Jung und Alt aus dem deutschsprachigen Raum – beispielsweise aus Mehrgenerationenprojekten – vorliegen, es jedoch an einer systematischen Evaluation solcher Begegnungen mangelt. Das Projekt „Begegnungen“ betrat damit sowohl mit seinem interdisziplinären Ansatz als auch mit der Entwicklung angemessener und durchführbarer Evaluationsinstrumente in vielerlei Hinsicht Neuland. Begrenzt wurden das methodische Vorgehen dabei weniger durch personelle oder zeitliche Ressourcen – dank der Unterstützung des BMBF konnte an der EH Freiburg ein intensiver dreijähriger Forschungsprozess realisiert werden –, sondern vielmehr durch ethische Aspekte, die sich das Forscherteam zur Grundlage aller forschungsrelevanten Entscheidungen machte. Zwei wesentliche Grundprinzipien betrafen die Offenheit der Angebote zur Begegnung und die Freiwilligkeit der Teilnahme – sowohl für die Kinder als auch für die in den Altenhilfeeinrichtungen wohnenden Menschen – wodurch die Anwendung eines klassischen Kontrollgruppendesigns (mit festen Gruppen) ausgeschlossen war. Ein weiteres Grundprinzip bestand in der respektvollen und wertschätzenden Unterstützung der beteiligten Fach- und Hilfskräfte in ihren jeweiligen Institutionen, die angesichts schwieriger Rahmenbedingungen nicht einfach zur Durchführung eines Projekts „verpflichtet“ werden sollten, sondern die Begegnungen ihrerseits als sinnstiftende und bereichernde Tätigkeit erleben sollten, die sich auch dauerhaft – mit Unterstützung von Träger und Team – realisieren lassen. Ein viertes Grundprinzip lag in dem Schutz der Würde und individuellen Bedürfnisse aller Beteiligten, die sich in der Durchführung der Begegnungen selbst als auch in den Formen der Evaluation niederschlug. Kurz gesagt: Nicht alles, was möglich gewesen wäre, wurde durchgeführt.

Auch wenn das wissenschaftliche Interesse in dem Projekt groß war, wurden projekt- und forschungsrelevante Entscheidungen letztlich in großer Sorgfalt abgewogen und im Sinne der Projektbeteiligten entschieden. Dass trotz dieser bewussten Einschränkungen eine Fülle an empirischem Material generiert werden konnte, das in zwei umfangreichen Endberichten¹ dokumentiert wird, ist zum einen auf die außerordentlich engagierte Arbeit des Projektteams von ZfKJ und AGP zurückzuführen – zu nennen sind insbesondere Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse, Norman Pankratz, Tina Prinz, Daniel Binder und Sabine Behrend –, zum anderen ist eine Vertrauensbasis zwischen den wissenschaftlich Tätigen und den Kooperationspartnerinnen und -partnern entstanden, ohne die eine derart intensive Projektbegleitung nicht möglich gewesen wäre. Unser Dank gilt daher der Arbeiterwohlfahrt Freiburg e. V., dem Diakonischen Werk Freiburg sowie der Stadt Waldkirch, die das Projekt bereits 2010 in der Antragstellung unterstützt und sich seither vielfältig engagiert haben. Wir danken außerdem den Leitungs- und Fachkräften der Projekteinrichtungen: Martha-Fackler-Heim und Kindertagesstätte Norsinger Weg (AWO Freiburg), Familienzentrum Kita Wiesengrün (Diakonie Freiburg) und WOG e. V. Wohngruppe für Menschen mit Demenz (Freiburg) sowie das Wohn- und Pflegeheim St. Nikolai Spitalstift und die Kindertagesstätte Pfiffikus (Waldkirch), die in außerordentlicher Weise für die professionelle Gestaltung der Begegnungen gesorgt und die wissenschaftliche Begleitung unterstützt haben. Unser Dank geht auch an die ehrenamtlich Mitarbeitenden, an die engagierten Eltern und Angehörigen und ganz besonders an die Kinder und älteren Menschen, die uns an vielen berührenden Momenten in den Begegnungen haben teilhaben lassen.

Freiburg, Oktober 2014

Prof. Dr. Dörte Weltzien (Projektleitung Kindheitspädagogik)

Prof. Dr. Thomas Klie (Projektleitung Gerontologie)

1 Neben dem hier vorliegenden Bericht wird ein weiterer Bericht zu den Projektwirkungen aus gerontologischer Perspektive (Klie, 2015) publiziert.

I

Hintergrund und Zielsetzungen des Projekts

Aufgrund der demografischen und gesellschaftlichen Entwicklungen sind heute Gelegenheiten selten, in denen Kinder und alte Menschen sich selbstverständlich und alltäglich begegnen können. Familiäre Kontakte beschränken sich in vielen Fällen auf eher seltene Besuche. Die Gründe dafür liegen unter anderem in größeren Entfernungen zwischen den Wohnorten von Jung und Alt sowie im knappen Zeitbudget berufstätiger oder auch alleinerziehender Eltern. Immer mehr Kinder im Vorschulalter kennen keine Person, die über 80 Jahre alt ist, altersbedingte Einschränkungen im Seh- oder Hörvermögen hat, auf den Rollstuhl angewiesen ist oder nicht mehr alleine wohnen kann. Ihr Bild vom Alter ist daher oft diffus: Auf der einen Seite verknüpfen sie Alter mit „Kranksein“ und „Hilfe brauchen“. Auf der anderen Seite berichten sie von ihren Großeltern, die zum Beispiel tanzen und verreisen können oder die mit ihnen spielen und basteln (Weltzien, 2012, Weltzien & Appler, 2012, Weltzien & Rönnau-Böse, 2012). Forschungsbefunde machen zudem deutlich, dass allgemeine Altersbilder häufig negativer sind als die Bewertungen einzelner älterer Menschen (Newman, Faux & Larimer, 1997; Chasteen, Schwarz & Park, 2002).

Begegnungen mit Kindern können – so die (allerdings empirisch kaum abgesicherten) Erfahrungen aus der Praxis – besonders für ältere Menschen wertvoll sein, die in einer Altenhilfeeinrichtung oder Wohngruppe leben. Ihre Alltagsrealität ist vorrangig von Einschränkungen geprägt: Gesundheitliche Beeinträchtigungen nehmen zu, die Mobilität und Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe nehmen eher ab. Mit zunehmendem Alter steigt zudem die Wahrscheinlichkeit, auf Betreuung und Unterstützung angewiesen und in der eigenständigen Alltagsgestaltung eingeschränkt zu sein (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2010). Damit haben ältere Menschen auch weniger Gelegenheit, frühere Kontakte aufrechtzuerhalten und am sozialen Leben außerhalb der Einrichtung teilzunehmen. Sie sind zu-

nehmend auf Besuche und Aktivitäten innerhalb des Hauses angewiesen. Begegnungen mit Kindern erleben sie als Kontakt zu der jüngeren Generation. Es werden anregende und aktivierende Wirkungen aus generationenübergreifenden Projekten berichtet, beispielsweise das Projekt „Gemeinsam gegen das Vergessen“ der Alzheimer Gesellschaft (Schulz & Schröder, 2008) oder „Die Alten richten sich auf, wenn sie die Kinder sehen“ (Elschenbroich & Schweitzer, 2009; Miedaner, 2001).

In gerontologischen Studien konnte nachgewiesen werden, dass sich bei Menschen mit Demenz positive Gefühlszustände vor allem dann zeigen, wenn sie in soziale Aktivitäten einbezogen sind (Albert et al., 1999; Lawton, Van Haitsma & Klapper, 1996;), während sich negative Gefühlszustände eher in einer sozialen Isolation entwickeln (BMFSFJ, 2002). Die Gestaltung sozialer Beziehungen ist nach diesen Erkenntnissen also von zentraler Bedeutung, wenn es um Menschen geht, die von erheblichen Einschränkungen oder demenziellen Veränderungen betroffen sind. Verschiedene Studien zeigten auch, dass Menschen mit Demenz von der Normalität der Alltagskommunikation, sozialer Nähe und emotionalem Austausch profitieren (Klie, 2002; Klie & Schuhmacher, 2009).

1 Hintergrund

Das vom BMBF geförderte Projekt „Gestützte Begegnungen zwischen Hochaltrigen und Vorschulkindern zur Verbesserung von Lebensqualität und sozialer Teilhabe. Kurztitel: „Begegnungen““ (SILQUA-FH) untersucht intergenerative Begegnungen auf Basis eines interdisziplinären Zugangs. Die Projektleitung lag in gemeinsamer Verantwortung von Prof. Dr. Dörte Weltzien (kindheitspädagogische Perspektive) und Prof. Dr. Thomas Klie (gerontologische Perspektive). Im systematischen Austausch und einer stetigen interdisziplinären Zusammenarbeit der beiden Forschungsinstitute Zentrum für Kinder und Jugendforschung (ZfKJ) und Alter Gesellschaft Partizipation (AGP, Institut für angewandte Sozialforschung) wurden innovative methodische Zugänge entwickelt sowie theoretische Ansätze diskutiert und weiterentwickelt.

Der Kurztitel des Projektes „Begegnungen“ verweist auf das zentrale Anliegen des Projekts: Begegnung zwischen Kindern und Hochbetagten², zwischen Angehörigen, Eltern und Professionellen und unterschiedlichen Berufsgruppen zu ermöglichen und diese so zu gestalten, dass daraus neue Erfahrungen und Perspektiven im Kontext von sozialer Teilhabe und Lebensqualität entstehen. Persönliche, alltagsnahe Begegnungen sollten ermöglichen, das hohe Alter als etwas Selbstverständliches kennenzulernen. In einer Gesellschaft, in der die institutionelle Trennung zwischen den Generationen inzwischen sehr ausgeprägt ist, können professionell gestaltete und begleitete Begegnungen zwischen Jung und Alt dazu beitragen, dass diese mit Freude und Wohlbefinden verknüpft sind und Situationen von Überforderung und Distress vermieden werden.

Das Projekt sollte, da es über den gesamten Projektzeitraum mit Hilfe eines umfangreichen Evaluationsdesigns wissenschaftlich begleitet wurde, erstmals empirisch belastbare Befunde über die Wirkungen solcher Begegnungen für die älteren Menschen und Kinder, die beteiligten Fachkräfte, Angehörige/Eltern sowie Träger der Einrichtungen hervorbringen. Damit sollte einerseits die fachwissenschaftliche Diskussion über innovative Formen der gerontologischen und der kindheitspädagogischen Arbeit und deren Wirkungen bereichert werden, andererseits sollten Erkenntnisse für die konkrete Praxis vor Ort generiert werden, die Nachfolgeprojekten Orientierung bieten können.

Aufgrund der ähnlichen Trägerstrukturen in der Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Altenhilfe andererseits, gibt es in räumlicher, personeller und infrastruktureller Hinsicht eine Vielzahl von Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die Begegnungen zwischen Jung und Alt unterstützen könnten. Unter

2 Die Bezeichnung *Hochbetagte* oder *Personen im hohen Lebensalter* wird im vorliegenden Bericht für Personen ab dem 80. Lebensjahr verwendet.

welchen Bedingungen solche gestützten Begegnungen erfolgreich (oder nicht erfolgreich) sind, sollte im Rahmen des Projekts mit Hilfe der Entwicklung und Implementierung von einrichtungs- und zielgruppenorientierten Begegnungsformen erprobt und evaluiert werden.

Für das Projekt konnten mit der AWO Freiburg, der Stadt Waldkirch und dem Diakonischen Werk Freiburg drei Praxispartner gewonnen werden, die seit langem in beiden Bereichen der Alten- sowie Kinder- und Jugendhilfe engagiert sind. Zudem sind sie aufgrund ihrer innovativen Ansätze in Teilhabe- und Unterstützungsangeboten für ältere Menschen einerseits und ihrer hohen pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren andererseits überregional bekannt. Die Entwicklung und Implementierung der Begegnungen erfolgte in enger Zusammenarbeit mit diesen Praxispartnern. Dazu wurden von der EH Freiburg projektinterne, interdisziplinär angelegte Fortbildungen für die beteiligten Fachkräfte vor Ort durchgeführt, die die fachlichen Grundlagen für projektrelevante Aspekte (u. a. zu Lebensphasen, Beziehung und Interaktion, Lebensqualität) vertiefen und einen mehrperspektivischen Blick auf Möglichkeiten gestützter Begegnungen ermöglichen sollten. Die konkreten Maßnahmen und Angebote wurden von dem interdisziplinären Projektteam der EH Freiburg unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen vor Ort (Infrastruktur, Zielgruppen, personelle/zeitliche Ressourcen etc.) gemeinsam mit den Fachkräften der jeweiligen „Tandems“ (bestehend aus Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen der Altenhilfe) entwickelt. Praxiserprobte Angebote und Einblicke in die Begegnungen wurden in einer Praxishandreichung veröffentlicht (Weltzien, Rönna-Böse, Klie & Pankratz, 2013).

2 Projektziele

Die Ziele des Projekts lassen sich in auf zwei Ebenen – individuelle und gesellschaftliche Ziele – unterscheiden. Diese werden im Folgenden aufgeführt. Daran anschließend werden die wissenschaftlichen Arbeitsziele des Projekts erläutert.

2.1 Individuelle Ziele

Ziele für Hochbetagte

- Die gestützten Begegnungen mit Vorschulkindern werden von den älteren Menschen positiv wahrgenommen.
- Interesse, Engagiertheit und Wohlbefinden der Hochbetagten werden in gemeinsamen Aktivitäten mit Vorschulkindern (entsprechend ihrer alters- und gesundheitsspezifischen Möglichkeiten) günstig beeinflusst.
- Die gestützten Begegnungen mit Vorschulkindern haben positive Effekte auf soziale Teilhabe und Lebensqualität (z. B. Kommunikation, Interaktion, Selbstkonzept, Lebenszufriedenheit) der älteren Menschen.

Ziele für Vorschulkinder

- Die gestützten Begegnungen mit älteren Menschen werden von den Kindern positiv wahrgenommen.
- Interesse, Engagiertheit und Wohlbefinden der Kinder werden in gemeinsamen Aktivitäten mit Hochbetagten günstig beeinflusst.
- Die gestützten Begegnungen mit älteren Menschen haben positive Effekte auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (Perspektivenübernahme, Empathiefähigkeit, Unterstützungsbereitschaft, Selbstkonzept).
- Die Altersbilder der Kinder differenzieren sich stärker aus.

Ziele für die Fach- und Assistenzkräfte (Altenhilfeeinrichtungen) bzw. die pädagogischen Fachkräfte (Kindertageseinrichtungen)

- Durch gemeinsame Fortbildungen werden Fach- und Methodenwissen sowie Handlungskompetenzen der beteiligten Fachkräfte erweitert.
- Die fachliche und persönliche Auseinandersetzung mit den Themen „Alter“, „generationenübergreifende Begegnungen“, „Lebensqualität“ und „soziale Teilhabe“ wird durch das Projekt gefördert.
- Die Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Einrichtungen und den Fachkräften werden nachhaltig verstärkt.

Ziele für Angehörige der Hochbetagten

- Das Projekt generiert Interesse und Zustimmung bei den Angehörigen.
- Die Angehörigen setzen sich mit den Inhalten des Projekts auseinander und beteiligen sich – in Abhängigkeit ihrer Möglichkeiten – aktiv an dem Projekt (z. B. bei der Alltagsgestaltung, Veranstaltungen).
- Die Auseinandersetzung mit den Themen „Alter“, „generationenübergreifende Begegnungen“, „Lebensqualität“ und „soziale Teilhabe“ wird durch das Projekt gefördert.
- Das Projekt unterstützt die generationenübergreifende Vernetzung im Sozialraum (z. B. durch neue Kontakte zu Eltern, Kindern, Fachkräften, Trägern).

Ziele für Eltern der Vorschulkinder

- Das Projekt generiert Interesse und Zustimmung bei den Eltern.
- Die Eltern setzen sich mit den Inhalten des Projekts auseinander und beteiligen sich – in Abhängigkeit von ihren Möglichkeiten – aktiv an dem Projekt (z. B. bei Veranstaltungen).
- Die Auseinandersetzung mit den Themen „Alter“, „generationenübergreifende Begegnungen“, „Lebensqualität“ und „soziale Teilhabe“ wird durch das Projekt gefördert.
- Das Projekt fördert die generationenübergreifende Vernetzung im Sozialraum (z. B. durch neue Kontakte zu Angehörigen, Hochbetagten, Pflegekräften, Trägern).

Ziele für die beteiligten Träger (Kooperationspartner)

- Das Projekt führt zu erweiterten Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Alten- bzw. der Kinder- und Jugendhilfe.
- Das Projekt führt zu einer stärkeren Vernetzung im Sozialraum (Nutzung von Ressourcen, Öffentlichkeitsarbeit).
- Das Projekt gibt Impulse für eine generationenübergreifende Care-Politik auf kommunaler Ebene.

2.2 Gesellschaftliche Ziele

- Das Projekt unterstützt die Auseinandersetzung mit den Lebenswirklichkeiten von Menschen verschiedener Generationen und fördert die Offenheit gegenüber älteren Menschen.
- Die öffentliche Aufmerksamkeit für Hochbetagte, ihre Lebensqualität und soziale Teilhabe nimmt zu (Multiplikatoreffekte durch Verbreitung der Projektergebnisse auf kommunaler und überregionaler Ebene).
- Die sozialpolitische Akzentuierung von sozialer Teilhabe älterer Menschen wird gestärkt.
- Alters- und Rollenbilder differenzieren sich aus (Umgang mit Heterogenität in der Lebensphase Alter).
- Die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe im Alter und zur Verbesserung der Lebensqualität werden vielfältiger.
- Die gesellschaftliche Integration der Generationen wird gestärkt (Nachhaltigkeitskonzepte).

2.3 Wissenschaftliche Arbeitsziele

Die Zahl der Hochbetagten (80 bis 85+) in Deutschland und ganz Europa steigt stetig an (BMFSFJ, 2002, S. 55). Gleichzeitig vollzieht sich ein gesellschaftlicher Wandel, der dazu führt, dass der Anteil älterer Menschen in Zwei- oder Mehrgenerationen-Haushalten kontinuierlich abnimmt (Hoff, 2005). Intergenerative Kontakte zwischen Menschen, die am Beginn, und Menschen, die am Ende ihres Lebens stehen, bedürfen außerhalb von Familien zunehmend besonderer „Räume“ und Anlässe. In anderen Ländern, bspw. in Japan, findet diese demografische Entwicklung bereits im Städtebau Be-

rücksichtigung. Immer mehr Pflege- und Tagesheime sowie Krippen und Kindergärten werden in einem Gebäude zusammengeführt. Erste Erfahrungsberichte über die Begegnungen zwischen den Kindern (ab drei Jahren) und den sehr alten Menschen aus Japan sind zwar positiv, systematische Untersuchungen liegen jedoch bislang nicht vor (Deutsches Jugendinstitut, 2009; Elschenbroich & Schweitzer, 2009; Otto, 2009).

In Deutschland gibt es ebenfalls Projekte, die die Schaffung von Begegnungsräumen zwischen Jung und Alt zum Ziel haben. Die positiven Bewertungen intergenerativer Begegnungen basieren bisher allerdings nahezu ausschließlich auf Erfahrungsberichten und offenbaren eine Forschungslücke in diesem Bereich. Während es zu intergenerativen Begegnungsprojekten zwischen Jugendlichen und Senioren zumindest qualitative Untersuchungen in Deutschland gibt (z. B. Schlimbach, 2009), fehlen wissenschaftliche Untersuchungen zu den Wirkungen und Nebenwirkungen von Begegnungen zwischen (Vorschul-)Kindern und Hochbetagten in Deutschland nach bisherigem Recherchezustand gänzlich. Schlimbach (2009) konstatiert im Rahmen ihrer qualitativen Analyse generationenübergreifender Projekte, dass die „Wissenschaft noch wenig über konkrete Einflussgrößen auf Generationenbeziehungen und ihre Wirkungen [weiß]. Unintendierte negative Effekte zeigen, dass gelungene Generationenbeziehungen keine Selbstläufer sind“ (ebd., S. 17). Nicht zuletzt deshalb ist es eine zentrale Aufgabe der intergenerativen Forschung, günstige Bedingungen zu definieren, Grenzen und Hindernisse zu thematisieren und diese kontinuierlich (projekt- und prozessbegleitend) zu reflektieren (BMFSFJ, 2002, S. 302ff., 360; Lüscher, 2009, S. 6; Schlimbach, 2009, S. 17).

Das wissenschaftliche Arbeitsziel war vor diesem Hintergrund eine ergebnisoffene Analyse der entwickelten Begegnungsprojekte zwischen Hochbetagten und Vorschulkindern. Ziel war es, mit Hilfe speziell entwickelter bzw. adaptierter Verfahren eine umfangreiche empirische Basis zu generieren, um intergenerative Begegnungen in den entwickelten Formen in ihren Wirkungen zu beurteilen. Relevante Fragestellungen in dieser Hinsicht waren:

- Welche qualitativen und quantitativen Methoden können bei Hochbetagten, welche bei Vorschulkindern – unter umfangreicher Berücksichtigung forschungsethischer Aspekte – angewendet werden, um Effekte des Projekts zu erfassen (Auswahl, Erprobung und Adaptation von Instrumenten)?
- Welche Effekte zeigen sich bei den am Projekt Beteiligten (Hochbetagte, Kinder, Angehörige, Eltern, Pflegekräfte, Fachkräfte)?
- Welche Begegnungsformen, Settings oder Gruppenzusammensetzungen zeigen die größten Effekte?

- Welche Einflussgrößen auf die Projektverläufe (individuelle, institutionelle) lassen sich herausstellen?
- Welche Schlussfolgerungen hinsichtlich der Übertragbarkeit auf andere Begegnungsformen lassen sich ableiten?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich hinsichtlich der gesellschaftlichen Diskussion um Alters- und Rollenbilder ziehen?
- Wie sind die Projektergebnisse im Hinblick auf die interdisziplinäre Arbeit in den Bereichen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik zu bewerten?
- Welche wissenschaftlich begründeten Handlungsempfehlungen für einen generationenübergreifenden Care-Ansatz lassen sich ableiten?

Mit der wissenschaftlichen Begleitung gestützter Begegnungsformen in unterschiedlichen Settings sollte damit erstmals eine empirische Grundlage zur ergebnisoffenen Überprüfung der Wirksamkeit der Begegnungsformen und der Hypothese, dass Altersbilder im Rahmen intergenerativer Projekte beeinflusst werden können, geschaffen werden. Damit kann das Projekt auch Impulse bieten zur Weiterentwicklung (und wissenschaftlichen Überprüfung) von Sozial- und Milieu-Therapien zur Behandlung von Menschen mit Demenz, die vielfach gefordert wird (BMFSFJ, 2002, S. 301ff.; Wettstein, 2004). Auf methodologischer Ebene kann das Projekt einen Beitrag zur Erfassung komplexer Wirkungszusammenhänge in realen Praxisfeldern leisten, der in Zusammenhang mit dem vielfach beklagten Mangel an naturalistischen und effectiveness-Studien in den Sozialwissenschaften zu sehen ist (Beelmann & Schneider, 2003; Remschmidt & Mattejat, 2001; Weisz & Jensen, 2001).

II

Vorgehensweise

3 Projektablauf

Vorbemerkung

Im Folgenden wird das Gesamtprojekt „Begegnungen“ hinsichtlich der Implementierung und der Evaluation kurz im Überblick vorgestellt. Damit sollen die komplexen, interdisziplinären Zugänge, die eine enge inhaltliche und methodische Verzahnung erforderlich machten, veranschaulicht werden.

Da sich der vorliegende Bericht mit den kindheitspädagogischen Implikationen der intergenerativen Begegnungen auseinandersetzt, wird in den anschließenden Kapiteln ausschließlich auf das empirische Vorgehen und die Evaluationsergebnisse auf der Kinderebene eingegangen. Die Ergebnisse aus der gerontologischen Perspektive werden in einem gesonderten Berichtsband vorgestellt (Klie, 2015). Auf weitere Teiluntersuchungen (Ebene der Eltern, spezielle videografische Analysen u. a.), die z. B. als unveröffentlichte Qualifikationsarbeiten im Rahmen des Projekts erstellt wurden, sowie auf weitere Praxisberichte und Fachartikel wird an entsprechenden Stellen hingewiesen.

3.1 Teilschritte der Implementierung und Evaluation

Die Gesamtlaufzeit des Projekts gliederte sich zwischen September 2011 und August 2014 in unterschiedliche Teilschritte. Kern des Projekts war die Entwicklung und Implementierung von regelmäßig – in der Regel wöchentlich – stattfindenden, intergenerativen Begegnungen zwischen Vorschulkindern und Hochaltrigen in drei verschiedenen Settings über einen Zeitraum von 1,5 Jahren (Dezember 2011 bis Juli 2013). Prozessbegleitend wurden die Begegnungen mit einem umfassenden Set von quantitativen und qualitativen Methoden im Prä-/Postdesign im Rahmen eines Mehrebenenansatzes evaluiert. Eine Übersicht über die Teilschritte der Implementierung und Evaluation findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1
Teilschritte der Implementierung und Evaluation

Teilschritt	Implementierung	Evaluation
1	Entwicklung und Vorbereitung der Praxisphase („Begegnungen“) Abstimmung der Tandems	Vorbereitung der Evaluation Auswahl und Entwicklung der Instrumente
2	Durchführung der Phase I insges. 74 Begegnungen (Dez 2011 bis Jul 2012)	Prozessbegleitende Evaluation (siehe Abbildung 1 und Tabelle 2)
3	Bewertung und Modifikation von Phase I (Zwischensymposium), Vorbereitung von Phase II	Abschließende Evaluation der Phase I
4	Durchführung der Phase II insges. 90 Begegnungen (Sep 2012 bis Juli 2013)	Prozessbegleitende Evaluation (siehe Abbildung 1 und Tabelle 2)
5	Abschließende Bewertung der Praxisphase (Abschlusssymposium)	Abschließende Evaluation der Phase II
6	Sicherung der Nachhaltigkeit	Dokumentation des Projekts (Abschlussbericht)

Teilschritt 1: Entwicklung und Vorbereitung des Angebots, Auswahl und Entwicklung der Evaluationsinstrumente

Die Entwicklung und Vorbereitung der ersten Begegnungen erfolgte in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Praxispartnern (bzw. Einrichtungständern). Dabei wurden standortbezogene und individuelle Voraussetzungen der Beteiligten systematisch in die Vorbereitung der Praxisphase einbezogen.

Eine zielgruppenorientierte Entwicklung und Vorbereitung der Praxisphase erfolgte einerseits aufgrund des aktuellen Forschungsstands aus der Kindheitspädagogik und Gerontologie, andererseits aufgrund der Expertise der beteiligten Fachkräfte (z. B. BezugserzieherInnen, LeiterInnen, Betreuungs- und Pflegekräfte, AlltagsbegleiterInnen). Die unterschiedlichen Begegnungsformen wurden im Rahmen von Projektarbeitstreffen standort- und zielgruppenspezifisch erarbeitet. Auf standortübergreifenden gemeinsamen Fortbildungen, durchgeführt von den Projektteams der beteiligten Forschungsinstitute ZfKJ und AGP an der EH Freiburg, wurden fachliche Grundlagen für gelingende Begegnungen vertieft und interdisziplinäre Zugänge zum Themenfeld des Intergenerativität erarbeitet. Leitung und Moderation der Projektarbeitstreffen und Fortbildungen übernahmen die Projektleitung und ProjektmitarbeiterInnen an der EH Freiburg.

Um eine kontinuierliche Steuerung des Projekts und die enge Verzahnung der Projektbeteiligten an der EH Freiburg mit den Praxispartnern zu gewährleis-

ten, wurden an den drei Standorten lokale Steuerungsgruppen gebildet. Dabei wurden die Teams durch die ProjektmitarbeiterInnen fachlich und organisatorisch engmaschig begleitet.

Ein weiteres Gremium zur Projektsteuerung bildete ein standortübergreifender Lenkungskreis, an dem das Projektteam der EH Freiburg mit seinen Forschungsinstitutionen ZfKJ und AGP sowie die Projektverantwortlichen der Praxisinstitutionen beteiligt waren. Dieser Lenkungskreis tagte zwei- bis dreimal jährlich, um Zwischenergebnisse der Praxis- und Evaluationsphasen zu beraten und Entscheidungen hinsichtlich der erforderlichen Personalressourcen, der Öffentlichkeitsarbeit und der Sicherung der Projektergebnisse bzw. Nachhaltigkeit der entwickelten Kooperationsformen zu treffen.

Teilschritt 2: Durchführung der Phase I (Implementierung), Prozessbegleitende Evaluation

Die entwickelten Konzepte der gestützten Begegnungen wurden in den beteiligten Institutionen erprobt und implementiert. Dabei kristallisierten sich jeweils geeignete Settings (Orte, Räume und Zeiten bzw. Zeiträume) der Begegnungen heraus. Aus organisatorischen Gründen fanden die Begegnungen überwiegend in den Altenhilfeeinrichtungen statt. Darüber hinaus gab es gemeinsame Ausflüge (z. B. Eisdielen, „Orte der Kindheit“) sowie einzelne Besuche in den Kindertageseinrichtungen. Die Begegnungen wurden schriftlich (TeilnehmerIn, teilnehmende Beobachtungen) und zumeist mittels Foto- und Videografie dokumentiert. Über die Begegnungen und die Verläufe wurden die Teams der Einrichtungen (die nicht unmittelbar am Projekt beteiligt waren), die Träger sowie die Eltern bzw. Angehörige der beteiligten Vorschulkinder und Hochbetagten kontinuierlich informiert.

Besonders dokumentiert und ausgewertet wurden auch Beobachtungen außerhalb der eigentlichen Begegnungen, beispielsweise Gespräche der Kinder mit anderen Fachkräften oder Eltern bzw. Gespräche der Hochbetagten und verhaltensbezogene Beobachtungen durch das Pflege- und Hilfspersonal, die im Kontext der Begegnungen standen (z. B. Aktivitätsniveau). Da ein wichtiges Ziel des Projekts die Alltagsnähe und Selbstläufigkeit der Begegnungen war, wurden Ideen zur individuellen Ausgestaltung der Begegnungen (z. B. Verabredungen von generationenübergreifenden Spielpartnern für die nächsten Begegnungen, gemeinsame Ideen für Aktivitäten/Ausflüge) gezielt aufgegriffen (Weltzien, Prinz & Fischer, 2013).

Die erste Projektphase wurde im Prä-/Postdesign umfangreich evaluiert (zu den Verfahren und Instrumenten vgl. Kap. 2.2). Die Erhebungszeitpunkte lagen jeweils vor Beginn (t_0) und nach Abschluss der Projektphase (t_1) (Projektzeitraum I: November 2011 bzw. Juli 2012). Zusätzlich wurden die Begeg-

nungen prozessbegleitend über Hospitationen, videogestützte Beobachtungen und leitfadengestützte Interviews bzw. Gruppendiskussionen evaluiert.

Teilschritt 3: Bewertung und Modifikation (Projektphase I), Abschließende Evaluation (Phase I), Vorbereitung Phase II

Nach Abschluss der ersten Projektphase und Auswertung der wissenschaftlichen Erhebungen erfolgte eine abschließende Bewertung der Phase I durch Träger, Fachkräfte sowie die Projektverantwortlichen der beteiligten Forschungsinstitute im Rahmen eines projektinternen Symposiums. Zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurden im Rahmen einer Tagung der Fachöffentlichkeit vorgestellt und bisherige Erfolgs- sowie Hemmfaktoren diskutiert, die im Hinblick auf die Projektphase II als bedeutsam erschienen. Auch wurden Entscheidungen über neue Formen der Begegnungen getroffen und eine Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente und projektbezogene Qualifikationsarbeiten vorgestellt.

Teilschritt 4: Durchführung der Projektphase II, Prozessbegleitende Evaluation

Die zweite Phase des Projekts (Implementierung) orientierte sich an der Struktur der ersten Phase, wobei die Ergebnisse der Evaluation berücksichtigt wurden.

Teilschritt 5: Abschließende Bewertung der Praxisphase, Abschließende Evaluation II

Zum Abschluss des Projekts erfolgte auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse eine breite Diskussion und Bewertung des Angebots durch die beteiligten Träger und Fachkräfte sowie die Projektverantwortlichen der EH Freiburg. Hierzu wurde ein öffentliches Abschluss-symposium mit über 100 TeilnehmerInnen aus dem deutschsprachigen Raum durchgeführt, auf dem die Projektergebnisse vorgestellt und in parallelen Workshops vertieft wurden. Ziel war es, die Erfahrungen mit gestützten Begegnungen auf wissenschaftlicher und praxisbezogener Grundlage auszutauschen und zu bewerten.

Teilschritt 6: Sicherung der Nachhaltigkeit, Dokumentation

Die Sicherung der Nachhaltigkeit der Projektergebnisse erfolgte einerseits durch Kooperationsvereinbarungen zwischen den Trägern mit ihren jeweiligen Projekteinrichtungen (Tandems Kindertageseinrichtungen/Altenhilfeein-

richtungen) zur Fortführung der Begegnungen. Dabei wurden auch dauerhaft durchführbare und durch die erforderlichen Ressourcen unterstützte Formen der Zusammenarbeit geregelt (u. a. Art und Häufigkeit der Begegnungen).

Die Sicherung der Nachhaltigkeit erfolgte darüber hinaus über eine trägerseitige Verbreitung der Projekterfahrungen durch die Organe und andere Formen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Damit konnte eine Reihe anderer Einrichtungen für das Projekt interessiert werden, teilweise weit über den Großraum Freiburg hinaus.

Eine Dokumentation der Projektergebnisse erfolgt zum einen durch die projekteigene Homepage (www.intergenerative-begegnungen.de), zum anderen über unterschiedliche Publikationen (Fachzeitschriften, Tageszeitungen, wissenschaftliche Reihen) sowie Vorträge. Das große Interesse an dem Forschungsprojekt zeigte sich u. a. darin, dass nicht nur bundesweit, sondern insbesondere auch aus Österreich und der Schweiz sowie aus Übersee (Australien) Anfragen zu den Projektergebnissen eingingen. Im Verlauf des Projekts sind mehrere Qualifikationsarbeiten sowohl zu kindheitspädagogischen als auch zu gerontologischen Fragestellungen entstanden (u. a. Duppel, 2012; Hoscheit, 2013; Munt, 2012; Prinz, 2012; Schreiner, 2013; Selinger, 2013; Vogl, 2014).

3.2 Evaluationsdesign

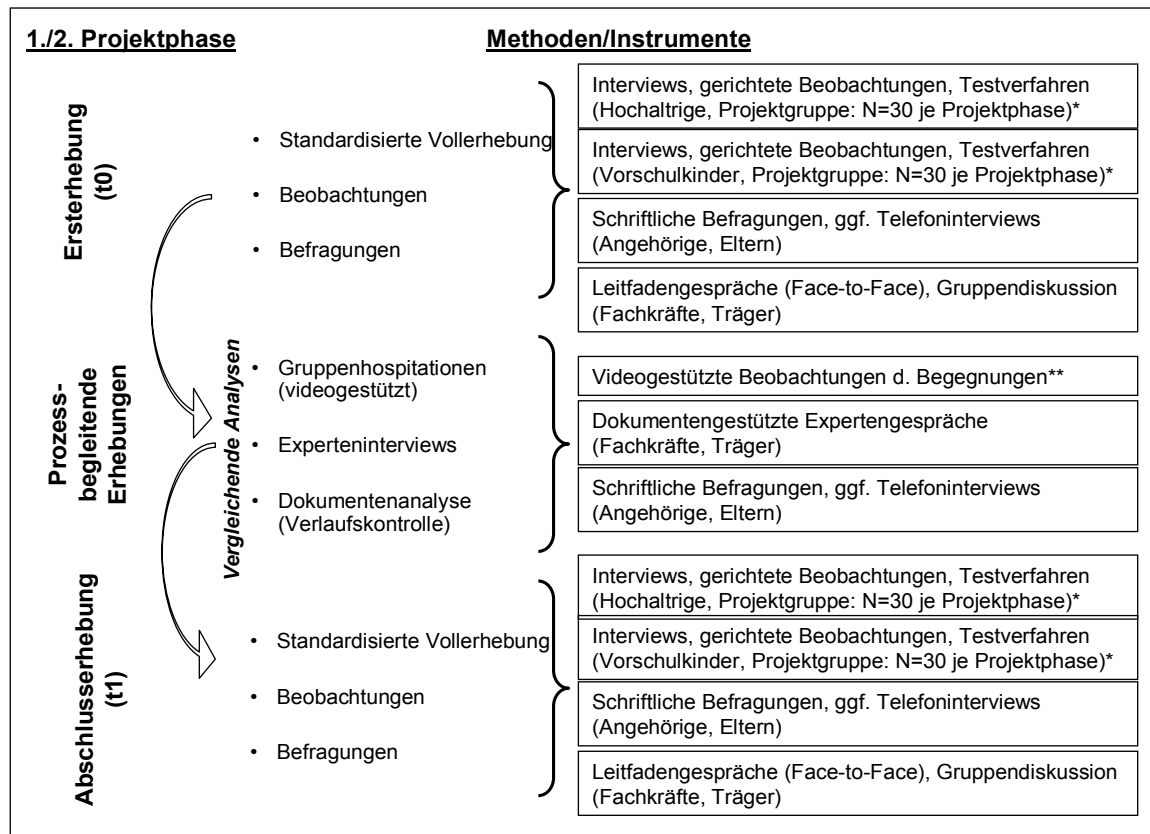
Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erfolgte nach den Standards und Kriterien einer formativen Programmevaluation. Da das Projekt Entwicklungs- und Erprobungscharakter hatte, war eine zeitnahe und praxisintegrierte Evaluation notwendig. So konnten Evaluationsfragen, die das Erkenntnisinteresse der Stakeholder aufgriffen, formuliert und Erfahrungen im Projektverlauf unmittelbar für die weitere Projektarbeit genutzt werden. Damit handelt sich um eine Programmevaluation unter Praxisbedingungen (z. B. Bortz & Döring, 2003; Fröhlich-Gildhoff, 2006). Es wurde versucht, mit dem grundsätzlichen Problem der Komplexität von in Wechselwirkung stehenden Variablen so umzugehen, dass diese nicht a priori reduziert und vollständig kontrolliert, sondern auf einer möglichst breiten Ebene erfasst wurden. Damit sollten auch methodologische Impulse für die Weiterentwicklung der Wirkksamkeitsforschung in den Sozialwissenschaften gegeben werden (z. B. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Haderlein, 2008; Otto, 2007). Nach Ablauf der Projektphase I erfolgte eine vorläufige summative Evaluation, die den bisherigen Projektverlauf bewertete und Empfehlungen für den weiteren Projektverlauf gab.

Die Evaluation bezog sich auf unterschiedliche Analyseebenen (Struktur, Input, Prozess, Output) und stellte entsprechend unterschiedliche Fragestellungen in den Vordergrund, u. a.:

- Welche zeitlichen, räumlichen, personellen Rahmenbedingungen sind zu Beginn/am Ende des Projekts in den Einrichtungen vorhanden? (Strukturebene)
- Welche Motivation/Erwartungen/Befürchtungen/Interessen haben die am Projekt Beteiligten (Hochbetagte, Vorschulkinder, Fachkräfte, Angehörige, Eltern, Träger)? (Inputebene)
- Wie wird das Projekt organisatorisch und inhaltlich umgesetzt? Wie gestalten sich Arbeits- und Kommunikationsprozesse zwischen den Beteiligten? (Prozessebene)
- Welche Veränderungen bei Orientierungen, Perzeptionen und Verhaltensweisen sind bei den Beteiligten feststellbar? Welche Kompetenzentwicklungen sind messbar? Welche Veränderungen zeigen sich hinsichtlich Lebensqualität und sozialer Teilhabe? (Outputebene)

Bei der wissenschaftlichen Begleitung kamen erprobte Verfahren aus der qualitativen und quantitativen Sozialforschung zum Einsatz, die adaptiert und miteinander verknüpft wurden (Methodentriangulation).

Abbildung 1 und Tabelle 2 geben eine Übersicht über das Evaluationsdesign sowie die einzelnen Evaluationsinstrumente. Diese werden im Folgenden kurz beschrieben und begründet. Instrumente, die im Rahmen des vorliegenden Berichts („Begegnungen – Kindheitspädagogische Perspektiven“) besonders relevant sind, werden in den anschließenden Kapiteln umfassend erläutert.



* Insg. Projektgruppe: N=60, Kontrollgruppe: N=20 ** 2 je Setting je Projektphase, insg. 12 videogestützte Beobachtungen

Abbildung 1. Instrumente und jeweilige Zielgruppe der Evaluation.
(eigene Abbildung)

Tabelle 2
Forschungsgegenstand, Zielgruppen und Instrumente

Forschungsgegenstand	Forschungsinstrument
Kinder	
Altersbilder	Dialoggestützte Interviews, Videografie, themenzentrierte Interviews
Selbstkonzept	SKF (Engel, Rönnau-Böse, Beuter, Wünsche & Fröhlich-Gildhoff, 2010)
Emotionale Kompetenz	WET-Subtest „Fotoalbum“ (Kastner-Koller & Deimann, 2002)
Sozial-emotionale Entwicklung	Perik (Mayr & Ulich, 2006)
Wohlbefinden im Projekt	Leuvenner Engagiertheitsskala (Laeyens, 1997)
Qualität der Interaktion	Videogestützte Beobachtung der Begegnungen (Weltzien, 2014)
Hochbetagte	
Lebensqualität	ICF-Analysen (Schuntermann, 2005), H.I.L.D.E. (Becker, Kruse, Schröder & Seidl, 2005)
Qualität der Interaktion	Videogestützte Beobachtung der Begegnungen
Kindheitspädagogische Fachkräfte	
Altersbilder	Perzeptionsfragebogen Interview Gruppendiskussion
Einstellung bzgl. des Projekts	Fragebogen Leitfaden-Interview Gruppendiskussion
Prozessbewertung	Dokumentengestütztes Expertengespräch
Gerontologische Fach-/Assistenzkräfte	
Altersbilder	Perzeptionsfragebogen Leitfaden-Interview Gruppendiskussion
Einstellung bzgl. des Projekts	Fragebogen Leitfaden-Interview Gruppendiskussion
Prozessbewertung	Dokumentengestütztes Expertengespräch
Eltern	
Altersbilder	Perzeptionsfragebogen Einzelfallinterview
Angehörige der Hochbetagten	
Altersbilder	Perzeptionsfragebogen Einzelfallinterview

Leitfadengestützte Interviews

Die Perspektive der Fachkräfte, Eltern und Angehörigen auf die Wirkungen der Begegnungen wurden in leitfadengestützten Interviews erhoben. Diese wurden im Rahmen der Evaluationsvorbereitung gemeinsam mit allen Projektbeteiligten entwickelt und erprobt.

Dialoggestützte Interviews mit Kindern

Zur Befragung der am Projekt beteiligten Vorschulkinder wurden dialoggestützte Interviews durchgeführt, die im Rahmen umfangreicher Praxisforschungsprojekte entwickelt und erprobt wurden (Weltzien & Günthner, 2007; Weltzien, 2008, 2012). Die Methode der dialoggestützten Interviews mit Kindern unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen wurde aus der Überlegung heraus entwickelt, dass es Kindern leichter fällt, Teile ihrer Alltagswirklichkeit zu rekonstruieren und davon zu erzählen, wenn sie von einem anderen, vertrauten Kind darin unterstützt werden (detaillierte Erläuterungen zum methodischen Vorgehen s. Kap. 4.1).

Erfassung der Lebensqualität und sozialen Teilhabe

Die Lebensqualität bei Menschen mit Demenz wurde mit dem H.I.L.D.E. (Heidelberger Instrument zur Erfassung von Lebensqualität bei Demenz, Becker et al., 2005) durch Beobachtung der Fachkräfte erfasst. Der Bogen umfasst die medizinische Betreuung, das Schmerzerleben, die räumliche Umwelt, die Aktivitäten des Bewohners, die sozialen Bezugssysteme, die Emotionalität sowie das Kompetenzprofil.

Bei der Lebensqualität von kognitiv orientierten Hochaltrigen wurde ein schriftlicher Fragebogen eingesetzt. Für diesen Fragebogen wurden Item-Batterien aus den Fragebögen WHOQOL-BREF und dem WHOQOL-OLD zusammengeführt. Dabei wurde u. a. auf gesundheitliche Aspekte, Schmerzen, Sicherheit, die Umwelt, die Zufriedenheit, negative Gefühle oder auch Beziehungen eingegangen. Auch wurden die Aktivitäten des alltäglichen Lebens (ADL) abgefragt. Als Instrument wurde der Barthel-Index gewählt, den von den Fachkräften der Altenhilfe ausgefüllt wurde.

Perzeptionsfragebogen „Altersbilder“

Implizite, aber für den Umgang mit dem hohen Alter zentrale Faktoren auf der subjektiven Ebene wurden anhand eines standardisierten Perzeptionsfragebogens „Altersbilder“ erfasst. Dieser Fragebogen sollte Aufschluss darüber

geben, ob, wie und bei welchen Zielgruppen sich Altersbilder im Rahmen eines vernetzten, intergenerativen Angebots verändern. Als Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens wurden die Erkenntnisse aus dem Sechsten Altenbericht der Bundesregierung „Altersbilder in der Gesellschaft“ herangezogen (BMFSFJ, 2002); (zur Entwicklung und Auswertung des Perzeptionsfragebogens siehe Klie, 2015).

Videogestützte Beobachtungen

Als weiteres Verfahren wurden videogestützte Beobachtungen eingesetzt, die Erkenntnisse über die Interaktionen und Verhaltensweisen in den Begegnungen hervorbringen sollten. Für diese Beobachtungen wurden zum einen erprobte, systematische Beobachtungsverfahren aus der Kindheitspädagogik (z.B. Leuveners Engagiertheitsskala LES-K, Laevers, 1997) angewendet, die auf die Einschätzung von Wohlbefinden und Engagiertheit der Kinder ausgerichtet waren. Zum anderen wurden – angelehnt an das H.I.L.D.E. Instrumentarium standardisierte Beobachtungen zum beobachtbaren Verhalten der beteiligten Menschen mit demenziellen Veränderungen entwickelt und erprobt (Klie, 2015). Weitere videogestützte Verfahren wurden im Rahmen verschiedener Qualifikationsarbeiten eingesetzt (Duppel, 2012; Hoscheit, 2013; Prinz, 2012; Vogl, 2014).

Gruppendiskussionen Fachkräfte

Zur Erfassung des Kompetenzerwerbs der beteiligten Fachkräfte durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Projekt sowie deren Zufriedenheits- und Belastungserleben wurden am Ende der beiden Projektphasen Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen jeweils die Tandemeinrichtungen gemeinsam vertreten waren.

Kompetenzerfassung (Ebene Kinder)

Bei den Kindern wurde mit Hilfe von standardisierten Instrumenten die emotionale und soziale Kompetenzentwicklung in einem Prä-/Postdesign erfasst. Dazu wurde der von Mayr und Ulich (2006) entwickelte standardisierte Beobachtungsbogen *Perik* (Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag) eingesetzt, der die sechs für die sozial-emotionale Entwicklung bedeutsamen Basiskompetenzen: Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explorationsfreude umfasst. Zusätzlich wurde zur Erfassung des Selbstkonzepts im Vorschulalter der im ZfKJ entwickelte Fragebogen *SKF* eingesetzt

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Fallzahl und -struktur der durchgeführten Interviews. Insgesamt wurden 114 Kinder interviewt, davon 33 Kinder vor (t0) und 81 Kinder nach den Projektzyklen (t1 bzw. t2). Das durchschnittliche Alter der Befragten lag bei 5,0 bis 5,4 Jahren, die durchschnittliche Teilnahmehäufigkeit lag bei 14,7 Begegnungen.

Tabelle 2
Durchführung Dialoggestützter Interviews

t0 (2011)	Anzahl	Min	Max	MW	weiblich	männlich
Interviews	17					
Kinder	33					
Alter		3	6	5,4		
Geschlecht					26	9
Teilnahmehäufigkeit						
t1 (2012)						
Interviews	23					
Kinder	46					
Alter		3	7	5		
Geschlecht					31	15
Teilnahmehäufigkeit		0	21			
t2 (2013)						
Interviews	18					
Kinder	35					
Alter		4	7	5,3		
Geschlecht					18	17
Teilnahmehäufigkeit		0	38	14,7		

III

Teilbericht:

Rekonstruktion von Begegnungen aus der kindheitspädagogischen Perspektive

4 Altersbilder: Theoretische und empirische Befunde³

„Altersbilder sind individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen vom Alter (Zustand des Altseins), vom Altern (Prozess des Älterwerdens) oder von älteren Menschen (die soziale Gruppe älterer Personen)“ (BMFSFJ, 2010, S. 27). Sie enthalten sowohl Meinungen und Überzeugungen über das Alter(n) und die damit verbundenen Veränderungen, als auch wertende Einstellungen demgegenüber (Schmitt, 2004, S. 135).

Die Bedeutung von Altersbildern wird demnach zum einen auf einer *gesellschaftlichen* und zum anderen auf einer *individuellen* Ebene herausgestellt (Berner, Rossow & Schwitzer, 2012a, 2012b; BMFSFJ, 2010). Für den Einzelnen verbindet sich mit der Frage des Altersbildes einerseits die Vorstellung des eigenen Älterwerdens (Alters-Selbstbilder), zum anderen die Vorstellung älterer Menschen, deren Fähigkeiten, Möglichkeiten und Bedürfnissen (Alters-Fremdbilder). Diese individuellen Altersbilder werden dabei vom Einzelnen nicht immer bewusst wahrgenommen oder gar artikuliert. Stattdessen drücken sie sich häufig in der Interaktion mit älteren Menschen oder in Handlungs- und Deutungsmustern, die auf ältere Personen/Generationen bezogen sind, aus. Gesellschaftliche Altersbilder wiederum repräsentieren unterschiedliche Altersdiskurse, die im Wesentlichen auf normativen Setzungen basieren (Schroeter, 2008, S. 612). Aus gesellschaftspolitischer Sicht ist die Auseinandersetzung mit Altersbildern motiviert durch die Tatsache, dass die Lebensqualität älterer Menschen entscheidend davon abhängt, wie die Generation(en) älterer Menschen wahrgenommen werden. Das bewusste und unbewusste Vorhandensein von Vorurteilen gegenüber älteren Menschen beeinflusst in der Regel das Verhalten. Eine negative Einstellung dem Alter(n) gegenüber kann auf diese Weise wiederum direkt auf das Selbstbild und das Verhalten der älteren Menschen selbst wirken (Rothermund & Mayer, 2009, S. 77; Rothermund, 2009).

Kindliche Vorstellungen vom Alter(n) beruhen zum einen auf Erfahrungen mit den eigenen (Ur-)Großeltern oder anderen älteren Personen aus dem familiären Umfeld und zum anderen auf gesellschaftlichen Altersstereotypen. Diese Altersstereotype beinhalten die Annahme, dass das Wissen über die Eigenschaften der sozialen Gruppe der Älteren und Alten in generalisierender Form auf einzelne Individuen angewandt wird, ohne individuelle Charakteristika zu beachten (Petersen & Six, 2008). Die oftmals geringe Anzahl an Erfahrungen und Erlebnisse mit älteren und alten Menschen (vor allem außerhalb des familiären Kon-

3 Dieses Kapitel beruht auf einer an dem Projekt „Begegnungen“ angegliederten Masterthesis von Tina Prinz im Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der Evangelischen Hochschule Freiburg (Prinz, 2012). Diese theoretischen Ausführungen wurden für die vorliegende Berichterstellung aktualisiert und ergänzt.

textes) sowie fehlende Erfahrungen mit dem eigenen Älterwerden führen zu einem oftmals breiten Rückgriff auf solche kollektiven Stereotype, die sich den Kindern im Sozialisationsprozess vermitteln. Die mentalen Repräsentationen der eigenen Person und diejenigen des Altersstereotyps sind in jungen Jahren eindeutig voneinander getrennt (Rothermund, 2009, S. 145). Im Laufe des Lebens können Altersstereotype dann zunehmend mit eigenen Erfahrungen verglichen werden. „Die ‚Kontaminationshypothese‘ besagt, dass sich eine Person umso mehr selbst zur Gruppe der älteren Menschen zugehörig fühlt, je mehr die in der Jugend erworbenen Altersstereotype in das Selbstbild übernommen wurden (Rothermund & Brandstädter, 2003). Altersstereotype beeinflussen demnach die individuelle Sicht auf das Älterwerden. Dies kann dazu führen, dass ‚ein in jungen Jahren erworbenes negatives Altersstereotyp zur Bürde des Alters‘ wird (Wentura & Rothermund 2005, S. 625)“ (BMFSFJ, 2010, S. 42). Infolge einer Selbstkategorisierung als ‚alt‘ können sich dann Überlagerungen mit negativen Inhalten des Altersstereotyps ergeben (Levy, 1996).

Nachdem (Alters-)Stereotype spätestens mit dem Schuleintritt als verhältnismäßig stabil gelten (siehe z.B. Isaacs & Bearison 1986; Newman et al., 1997, S. 412; Trautner, 1991), rückt eine Betrachtung frühkindlicher Altersbilder zunehmend ins Zentrum der internationalen Altersforschung. Denn wenn sich kollektive Altersstereotype vorwiegend in primären Sozialisationsprozessen vermitteln, gilt es den Erwerb negativer Stereotypisierungen so früh als möglich zu verhindern (Filipp & Mayer, 1999, S. 244).

4.1 Prozesse der sozialen Kategorisierung – Entstehung und Bedeutung von Stereotypen

Im Rahmen einer breiten US-amerikanischen Forschungstradition werden Altersbilder überwiegend auf Basis psychologischer Ansätze untersucht. Definiert als Einstellung gegenüber älteren Menschen und dem Prozess des Alterns enthalten Altersbilder stets eine positive oder negative Bewertung des Alter(n)s und damit verknüpfte Gefühle und Meinungen (Stroebe, 1980). Altersstereotype gelten dabei als Teilmenge von Einstellungen (Fiske, 1998; Macrae, Stangor & Hewstone, 1996) und beziehen sich im Wesentlichen auf deren kognitive Komponenten. In der daraus folgenden Konzeptualisierung werden sie als „mentale Repräsentationen sozialer Kategorien aufgefasst, das heißt, ein Stereotyp stellt eine Ansammlung des Wissens dar, das wir durch vielfältige und unterschiedliche Erfahrungen über eine bestimmte Personen-Gruppe erworben haben“ (Rothermund, 2009, S. 140).

Den Begriff des Stereotyps führte Lippmann (1922) in die sozialwissenschaftliche Diskussion ein und postulierte damit eine spezifische Form des Rollen-

schemas, die der Idee folgt, dass andere Personen zunächst nicht als Individuen, sondern als Mitglieder einer Gruppe wahrgenommen und ihnen dementsprechend ein „Stempel“ aufgedrückt wird (Petersen & Six, 2008, S. 21). In der aktuellen sozialpsychologischen Diskussion werden Stereotype als „eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer sozialen Gruppe“ (ebd.) und als spezifische Form der Einstellung vor allem auf die mentalen Repräsentationen oder kognitiven Strukturen bezogen, die das Wissen und die Überzeugungen über eine soziale Gruppe von Menschen enthält (Petersen, 2010). Diese mentale Repräsentation einer sozialen Kategorie umfasst allerdings neben kognitiven Elementen (z.B. der ‚charakteristischen‘ Zuschreibung bestimmter Eigenschaften) auch emotionale (z.B. die Verknüpfung einer sozialen Kategorie mit positiven oder negativen Wertungen) und konative Elemente (z.B. das Auftreten spezifischer Handlungsmuster in Zusammenhang mit sozialen Kategorien wie Vermeidung oder Annäherung) (Berner, Rossow & Schwitzer, 2012b).

4.1.1 Funktionalität von Stereotypen

Soziale Kategorisierungsprozesse werden in ihren Merkmalen durch Stereotype bestimmt und stellen so zugleich die Grundlage zur Anwendung von Stereotypen dar. „Kategorisierung bedeutet immer zweierlei: Zum einen, Reizkonstellationen in der Umwelt Bedeutung zu verleihen, zum anderen – damit verbunden – eine Vereinfachung der Umwelt, die zu einer Akzentuierung von Unterschieden zwischen Kategorien (Kontrasteffekt oder Cognitive Differentiation Effect) und Ähnlichkeiten innerhalb von Kategorien (Assimilationseffekt oder Cognitive Stereotype Effect) führen kann“ (Schmitt, 2004, S. 140). Infolge der begrenzten menschlichen Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung stellen Stereotype daher keine unerwünschte, dysfunktionale Begleiterscheinung sozialer Kategorisierung dar, sondern sind zunächst wertneutral und adaptiv zu betrachten (Rothermund & Mayer, 2009, S. 83). Entgegen der alltagstheoretischen Definition enthalten Stereotype auch keine eindeutig negative Konnotation, sondern sind oft sowohl mit positiven als auch negativen Wertungen verknüpft, was durch die synonyme Verwendung des Begriffs *belief systems* ausgedrückt werden soll (Ashmore & DelBoca, 1981). Stereotype erfüllen in diesem Sinne drei wichtige soziale Funktionen: (1) die soziale Kausalität, d.h. sie ermöglichen das Verstehen komplexer gesellschaftlicher Ereignisse (2) die soziale Rechtfertigung, d.h. sie rechtfertigen das eigene Handeln gegenüber der *outgroup* und (3) die soziale Differenzierung, d.h. sie ermöglichen die positive Abgrenzung der *ingroup* gegenüber der *outgroup* (Schmitt, 2004, S. 141). In diesem Sinne kommt den Stereotypen eine selbstwerterhaltende Funktion zu, die sie letztlich relativ änderungsresistent und blind für eine Überprüfung der getroffenen Annahmen in der Realität macht (Filipp & Mayer, 1999).

4.1.2 Entstehungskontext, Aktivierung und Veränderbarkeit von Stereotypen

Die Genese von Stereotypen als mentale Repräsentationen sozialer Kategorien wie z.B. Geschlecht, Alter, Größe oder Nationalität erfolgt aufgrund von Lernprozessen, die sich im Rahmen von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen vollziehen (Rothermund & Mayer, 2009, S. 78). Auf der Mikroebene wirken Stereotype in alltäglichen Interaktions- und Kommunikationssituationen und gleichzeitig werden sie dort immer wieder hergestellt und hervorgebracht. Im Rahmen einer Meta-Analyse zu kindlichen Vorurteilen kommt Aboud (1988) zum Ergebnis, dass ethnische Vorurteile im Alter zwischen vier und fünf Jahren sogar stärker ausgebildet sind als bei Erwachsenen. Das frühe sozial-kognitive Wissen beruht seiner Einschätzung nach in erster Linie auf perzeptiven Merkmalen (wie z.B. Hautfarbe, Kleidung, Sprache). Die ersten sozialen Kategorisierungsleistungen scheinen demnach mit einer starken affektiven Orientierung einherzugehen und äußern sich üblicherweise in Vorsicht oder gar Abneigung gegenüber der Fremdgruppe. „Im Laufe ihrer sozial-kognitiven Entwicklung erweitern Kinder die Menge ihres Faktenwissens über andere soziale Kategorien und das Bewusstsein, dass Beziehungen zwischen Gruppen wechselseitig sind“ (Durkin, 2003, S. 76f.). Ein weiterer Gesichtspunkt stellt die Situativität der ersten Beschreibungen von anderen Personen dar, die im Rahmen von Fremdcharakterisierungen erforscht wurden und sich durch pauschale Bewertungen und ad hoc-Urteile auszeichnen, die immer in Beziehung zum eigenen Selbst gesehen werden (Egozentrismus). So wirken die Geschlechtsidentität und das eigene Lebensalter(skonzept) in die Stereotypisierungen hinein, die bereits Dreijährige zur Beschreibung von Erwachsenen verwenden und die im Wesentlichen auf äußerlichen Merkmalen und Tätigkeiten basieren (Bischof-Köhler, 2011a, S. 399).

„Children’s attitudes and stereotypes develop early and remain fairly constant, guiding their behavior toward others“ (Newman et al., 1997, S. 412). Konzepte, Projekte und Programme, die auf die Veränderung bzw. Verhinderung von negativen Stereotypen hinzielen, können demnach nicht früh genug ansetzen. Vor allem die informationsreduktive und selbstwertsichernde Funktion von Stereotypen führt zu einer Stabilität der Stereotypen und der Tatsache, dass Stereotype „nicht an der Realität geprüft resp. durch sie korrigiert werden“ (Filipp & Mayer, 1999, S. 62).

Die häufigsten bislang realisierten Interventionsprogramme zur Veränderung von Einstellungen gegenüber älteren und alten Menschen stützen sich auf die *soziale Kontakthypothese* (Allport, 1954) und die durch sie begründete Annahme, dass Vorurteile durch Kontakte zwischen unterschiedlichen Gruppen, die mit der Verfolgung eines gemeinsamen Ziels und einer institutionellen Sanktionierung verbunden sind, abgebaut werden können. Sowohl im Kontext

der Beeinflussung von Stereotypen im Allgemeinen als auch in Zusammenhang mit Altersstereotypen im Besonderen haben sich diese Erwartungen nicht immer erfüllt und hängen des Weiteren von der konsequenten Berücksichtigung der Gelingensbedingungen ab (Pettigrew & Tropp, 2006). Gelungene Projekte beruhen zumeist auf der veränderten Wahrnehmung einzelner Personen als Individuen, die losgelöst von der sozialen Kategorie und deren (negativer) Bewertung erfolgen kann und erfordern dahingehend einen Transfer der positiven Erfahrungen auf weitere Mitglieder der jeweiligen (Alters)Gruppe, um so „eine Generalisierung auf die Bewertung der Fremdgruppe als Ganzes sicher[zu]stellen“ (Rothermund & Mayer, 2009, S. 125).

Letztlich muss jegliches Angebot in diesem Kontext zunächst hinterfragen, mit welcher Intention Veränderungen erwirkt werden sollen und auf welcher Hypothese diese Annahmen beruhen. Da es sich bei Stereotypisierungen nicht a priori um inakkurate, dysfunktionale Urteile und Einschätzungen handelt, müssen Anteile des Stereotyps registriert werden, die sich auf faktische Aspekte (oder zumindest deren wahrnehmbare Anteile) stützen. Manche generalisierenden Urteile über alte Menschen mögen eher negativer Natur sein, sind deshalb aber nicht schon per se falsch (z. B. alte Menschen haben Falten). Die soziale Kategorisierung des Alters und die damit verbundenen Altersstereotypen im Rahmen von Interventionsprogrammen zu ignorieren oder die Kategoriengrenzen zwischen alten und jungen Menschen verwässern zu wollen, erscheinen daher sowohl unrealistisch als auch wenig wünschenswert. Stattdessen muss eine reflektierte Auseinandersetzung mit vorherrschenden Stereotypen erfolgen, die es einzelnen Menschen ermöglicht, die Mitglieder einer stereotypisierten Gruppe und ihre Verhaltensweisen im Kontext sozialer Rollenzuweisungen zu verstehen (siehe auch Filipp & Mayer, 1999; Rothermund & Mayer, 2009). Eine Veränderung des Altersstereotyps kann sich dabei allerdings immer nur auf Einstellungen gegenüber dem sozialen Alter bzw. der Sicht auf die ‚Alten‘ beziehen.⁴

Eine weitere Auseinandersetzung sollte den Kontext der Stereotypaktivierung betreffen, denn erst mit den Fragen, wie und in welchen Situationen die Stereotypen aktiviert werden und wann z. B. jemand als alt gesehen wird, „nähert man sich auch stärker der sozialen Wirklichkeit, denn in unserem Alltag sind unsere Interaktionspartner ja nicht „die“ Alten als soziale Kategorie, sondern konkrete ältere Personen“ (Filipp & Mayer, 1999, S. 77). Die Aktivierung von Stereotypen erfolgt im Wesentlichen durch eine Konfrontation mit der Grup-

4 „*Doing Age* lässt sich in Analogie zur klassischen Definition des *Doing Gender* von West und Zimmermann (1991) als „die Herstellung (Konstruktion) von Altersdifferenzen (Altersgrenzen, -stufen, -phasen) bezeichnen, die nicht natürlich oder biologisch sind, die jedoch, sobald sie erst einmal konstruiert sind, wie real existierende Tatbestände behandelt werden“ (Schroeter, 2009, S. 360).

penzugehörigkeit (*priming* im weiteren Sinn), Darbietung von beiläufigen im Stereotyp repräsentierten Reizen (*priming* im engeren Sinne) oder durch stereotypkonsistentes Verhalten selbst. Die zumeist unbewusst und automatisch ablaufende Stereotypaktivierung wird von Faktoren des Kontextes, des Aufmerksamkeitsgrades (Ablenkung *während* der Stereotypaktivierung vermindert diese; *nach* der Stereotypaktivierung führen verminderte geistige Kapazitäten allerdings zu einer verstärkten Stereotypanwendung) oder der vorhandenen Assoziationsstärke (je mehr Erfahrung wir mit einem bestimmten Stereotyp haben, desto stärker werden Assoziationen ausgebildet) beeinflusst (Werth & Mayer, 2008, S. 386ff.). Ein aktiviertes Stereotyp kann infolgedessen die Verarbeitung von Informationen über eine Person in vielfältiger Weise beeinflussen: Merkmale, welche dem aktivierten Stereotyp entsprechen, werden gezielt gesucht, mit mehr Aufmerksamkeit belegt und besser erinnert, während Merkmale, die ihm widersprechen, systematisch vernachlässigt, d. h. ignoriert oder oberflächlich verarbeitet werden (Rothermund & Mayer, 2009).

4.2 Altersbilder im Kontext sozialer Interaktion

Altersbilder enthalten stets positive oder negative Konnotationen, welche die mentalen Repräsentationen des Alter(n)s mit affektiven Aspekten der Einstellung verknüpft. Im Zuge der *ageism*-Annahme wiesen gerontologische Studien seit den 1970er Jahren immer wieder auf ein überwiegend negativ geprägtes Altersbild hin, dass sich durch alle Altersgruppen hindurch als salient erweist (Gordon & Arvey, 2004). Eine Meta-Analyse von Kite, Stockdale, Whitley und Johnson (2005) konnte jedoch darlegen, dass eine polarisierende Darstellung von positiven oder negativen Altersbildern immer einer ungenügenden Betrachtung entspringt, die eindimensionale Entscheidungen und Einstellungen zugrunde legt. Stattdessen sind Altersbilder das Ergebnis von Meinungen über und Einstellungen zu alten Menschen, dem Altern und dem Alter, die auf unterschiedlichen Dimensionen erfolgen und sowohl positive Elemente (‘im Alter entstehen neue Freiräume’) als auch negative Elemente (‘eingeschränkte körperliche Aktivität’) enthalten können. Vor allem die Vergleichsfolie mit jüngeren Menschen läuft oft auf eine eher ungünstige Sichtweise des Alter(n)s hinaus, was allerdings in der Interpretation nicht verkürzt als negatives Altersbild dargestellt werden darf (Schmitt, 2004). Diesen Schluss zogen zahlreiche Studien, die im *within-subject*-Design realisiert wurden und in diesem Rahmen immer eine Bewertung älterer Menschen durch jüngere erforderten.⁵ Wurde in unabhängigen Stichproben hingegen nur

5 Im sozialpsychologischen Kontext muss dieses Vorgehen unter Berücksichtigung der Phänomene *ingroup-favouritism* und *outgroup-derogation* sowie der selbstwerterhaltenden Funktion kritisch gesehen werden (vgl. Kap. 5.1).

eine Altersvariante beurteilt, bzw. alte und junge Menschen durch verschiedene Untersuchungsteilnehmer beurteilt, ließen sich zwischen dem Alter der zu bewertenden Person und dem Urteil keine signifikanten Korrelationen nachweisen (Knox & Gekoski, 1989).

Auch *priming*-Effekte blieben in der Mehrzahl der Studien unberücksichtigt, die durch die Darbietung eines stereotypassoziierten Stimulus zur Stereotypaktivierung beitrugen und letztlich maßen, was sie selbst ausgelöst hatten (Filipp & Mayer, 1999; Schmitt, 2004). Nichtsdestotrotz konnten auch Studien, die diese Kenntnisse einschlossen, nachweisen, dass das Altersstereotyp offensichtlich dieselben impliziten Prozesse der Informationsverarbeitung aktiviert, wie dies bei anderen Stereotypen der Fall ist (Perdue & Gurtman, 1990; Wentura, Dräger & Brandtstädter, 1997). Des Weiteren konnte eine systematische Betrachtung der Erhebungsmethoden und der Art der einzuschätzenden Attribute (kognitiv, personal-expressiv und physisch) zeigen, dass ältere Menschen hinsichtlich kognitiver⁶ und physischer Attribute negativer wahrgenommen werden als jüngere Menschen, nicht aber hinsichtlich personal-expressiver Eigenschaften (Slotterback & Saarnio, 1996; Wentura & Brandtstädter, 2003). Insbesondere die Inhaltsdimension ‚Wärme‘ wurde in der Gruppe der älteren Menschen häufig besonders hoch eingeschätzt (Cuddy, Norton & Fiske, 2005).

Von der Vorstellung eines global negativen Altersbildes muss demnach abgesehen werden, wenngleich festgehalten werden kann, dass jüngere Menschen das Alter(n) eher kritisch betrachten. Gleichwohl muss konstatiert werden, dass es multidimensionale und differenzierte Stereotypisierungen gibt, d.h. dass das Alter eine Reihe von Subtypen umfasst.

Kommt es zu einer Begegnung mit einem älteren Menschen, dessen Aussehen oder Verhalten dem globalen Altersstereotyp widersprechen, kann es zu unterschiedlichen Reaktionen kommen:

- A) Einzelne Informationen, die Stereotypen widersprechen, werden korrigierend in den bestehenden Stereotyp eingearbeitet. Das sogenannte *Bookkeeping* ist ein Prozess der Feinabstimmung, der das Stereotyp zwar nicht widerlegt, es aber in Teilen modifiziert (Piontkowski, 2011, S. 187).
- B) Widersprechen zahlreiche Faktoren dem Stereotyp, kommt es zur Bildung eines Unterstereotyps. Durch die Titulierung der jeweiligen Person(en) als ‚Ausnahme von der Regel‘ muss der generelle Alters-

6 Auch dieses Ergebnis muss differenziert werden, da ältere Menschen einerseits negativ im Hinblick auf die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und positiv im Hinblick auf Lebenserfahrung und Weisheit betrachtet werden, während für jüngere Menschen genau das Gegenteil angenommen wird (Schmitt, 2004, S. 138).

stereotyp nicht verändert werden. Im sogenannten *Subtyping*-Prozess können Einzelvertreter in klarem Gegensatz zum jeweiligen Globalstereotyp stehen. Die Existenz oder Konstruktion von Subtypen, die auf der übergeordneten, globalen Ebene stereotypkonträr sind, führt allerdings nicht zu einer Veränderung des Globalstereotyps (Eckes, 2010, S. 181f.; Richards & Hewstone, 2001; Wänke, Bless & Wortberg, 2003).

- C) Im Rahmen des *Subgrouping* kommt es zur Bildung neuer Unterkategorien, der ursprüngliche Stereotyp wird modifiziert und präsentiert sich in einer gesteigerten Heterogenität (Machunsky, 2008, S. 49). Es werden verschiedene Untergruppen, bestehend aus einzelnen Mitgliedern, gebildet, die sich einerseits ähnlich sind und andererseits doch von anderen Personen desselben Stereotyps eindeutig unterscheiden lassen (Maurer et al., 1995). Dieser Vorgang stellt eine kreative Leistung dar und bedarf daher einer gewissen kognitiven Anstrengung. Das Bilden einzelner Subgruppen erfordert Rechtfertigungen, warum inkonsistente Informationen oder deviante Personen mit dem allgemeinen Stereotyp noch vereinbar sind (Kunda & Oleson, 1995; Piontkowski, 2011, S. 187f.).

Exemplarisch kann auf das Altersbild von Großeltern verwiesen werden, das als stark stereotypisierte Subgruppe des Alters eindeutig positiv besetzt ist (Höpflinger & Hummel, 2007, S. 99). Weitere bekannte Substereotype sind „die neuen Alten“ oder ältere, mächtige Personen in Politik und Wirtschaft, die als „Elder Statesmen“ oder schlicht als „weise“ wahrgenommen werden. Altersstereotype sind demnach komplexe kognitive Strukturen, die in voneinander abgrenzbare Substereotype untergliedert sind, die sowohl positive als auch negative Elemente enthalten (Rothermund, 2009, S. 142).

4.2.1 Gesellschaftspolitische Dimension

Die demografische Entwicklung führt zu einem enormen Rückgang des Anteils von Kindern und Jugendlichen und gleichzeitig zu einem Anstieg des Anteils von alten Menschen; so wird der Anteil der über 65-Jährigen bis 2040 auf 30 Prozent wachsen (Buchka, 2010, S. 22f.). Während den Generationen der Unter-50-Jährigen bis 2060 ein starker Rückgang prophezeit wird, werden die Generationen älterer und alter Menschen immer stärker vertreten sein (vgl. Abbildung 2).

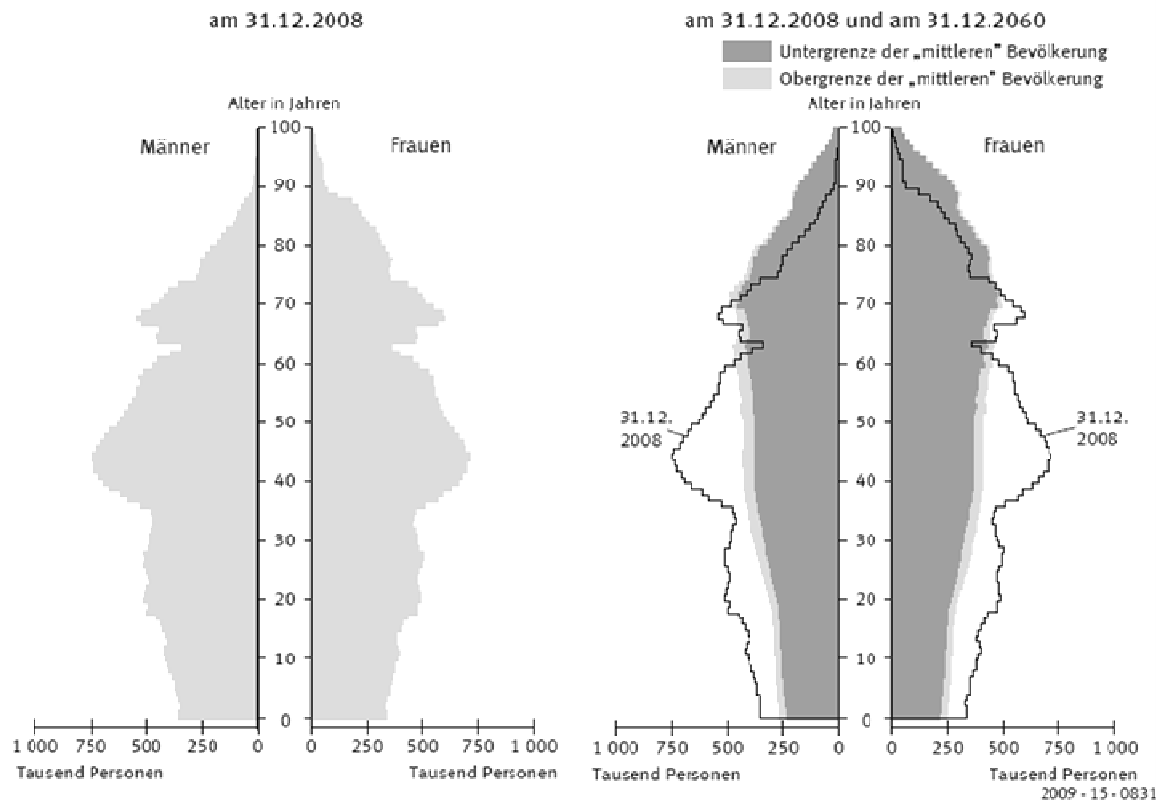


Abbildung 2. Prognose der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland (2008-2060), Statistisches Bundesamt 2009.

Eine detaillierte Betrachtung der Bevölkerungsverteilung bis 2060 verdeutlicht das Schrumpfen der mittleren Generation (20 bis unter 65) und einen deutlichen Zuwachs in den Generationen ,65 bis unter 80‘ sowie ,80 und älter‘. Abbildung 3 illustriert diese zu erwartende demografische Entwicklung in den nächsten 40 bis 50 Jahren.

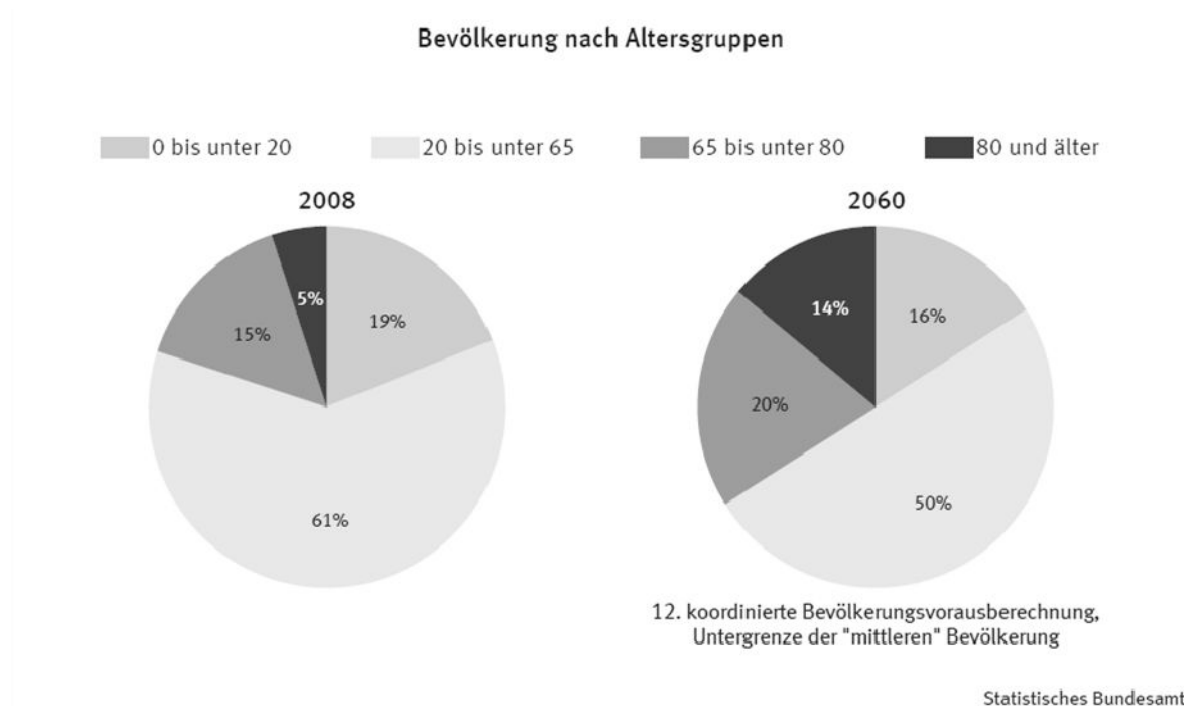


Abbildung 3. Prognose der Verteilung der Bevölkerung nach Altersgruppen bis 2060, Statistisches Bundesamt 2009.

Die tiefgreifenden Aspekte des demografischen Wandels beruhen zwar auf der Veränderung der Bevölkerungsverteilung, sind jedoch durch strukturelle Veränderungen des Alters im Wesentlichen charakterisiert. Eine älter werdende Gesellschaft ist damit konfrontiert, dass die Lebenswirklichkeiten ihrer jüngsten und ältesten Mitglieder sich voneinander entfremden (BMFSFJ, 2010). Dies erfordert die differenzierte Auseinandersetzung mit der Entstehung und der Weiterentwicklung von Altersbildern. Dabei kann in Anlehnung an den Sechsten Altersbericht der Bundesregierung festgehalten werden, dass die Betrachtung der vorherrschenden Altersbilder immer zweierlei aussagt: „Altersbilder haben Einfluss darauf, was jüngere Menschen für ihr Alter erwarten und darauf, was Ältere sich zutrauen“ (BMFSFJ, 2010, S. V). Denn die Kenntnis über die Gestalt und Erscheinungsformen kindlicher Altersbilder steht zum einen in Zusammenhang mit den eigenen Alternsprozessen der Kinder und ihrer damit verbundenen Auseinandersetzung mit dem Alter. Wenn nach Levy (2003) davon ausgegangen werden kann, dass eine optimistische Einstellung gegenüber dem Alter(n) sich als positiver Einfluss auf den weiteren Lebenslauf niederschlägt, können die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit Aufschluss darüber geben, an welcher Stelle kindliche Altersstereotypen gegebenenfalls positiv verändert werden können. Zum anderen wirken sich Altersbilder einer Gesellschaft – und die ihrer Kinder, die sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft hin gesehen werden müssen – auf intergenerationale Beziehungen und das gesamtgesellschaftliche Zu-

sammenleben aus. „Die Veränderung von Altersbildern ist nicht Selbstzweck, ihre Notwendigkeit lässt sich nur begründen, wenn dadurch ein Beitrag zu einem besseren, im Sinne von durch Solidarität und wechselseitige Akzeptanz gekennzeichneten Zusammenleben zwischen den Generationen zu erwarten ist“ (Schmitt, 2004, S. 146). Darüber hinaus wirken sich die kindlichen Altersbilder und in diesem Zusammenhang vor allem eine modifizierte und detailliertere Sicht auf deren Entstehungsbedingungen und performativen Aspekte auf die Lebensqualität älterer und alter Menschen und deren Selbstbild aus (Rothermund & Mayer, 2009).

„Life cannot be pleasant when one is not shown respect and when one is expected to be senile, childish, and generally out of touch. Programs for the aged will have little effect upon the quality of their lives unless we younger adults examine our own attitudes and behaviors and become aware of the ways in which we reinforce the negation of old people in our children.“
(Page, Olivas, Driver & Driver, 1981, S. 46)

4.2.2 Altersstereotypen und ihre Abgrenzung zu Vorurteilen

Die Aktivierung von Altersstereotypen verdichtet Aspekte der Wahrnehmung auf generelle und kollektive Komponenten und grenzt eine individuelle Sicht auf das jeweilige Gegenüber ein. „Dieser Prozess, in dem einem Individuum bestimmte Merkmale zugeschrieben (und andere Merkmale aberkannt) werden, ist gerade mit Blick auf Altersbilder von hoher Bedeutung“ (BMFSFJ, 2010, S. 28). Denn bevor erfahrungsbasierte Einstellungen zu alten Menschen vorliegen, verinnerlichen Kinder gesellschaftlich repräsentierte Alter(n)s-stereotype. Vor diesem Hintergrund sind Sichtweisen auf eigene Alternsprozesse, ebenso wie auf die Gruppe der alten Menschen immer mit gesellschaftlichen Stereotypen inhärent verbunden. Als eine der „primitiven Kategorien“ ist das Alter von Anbeginn an neben Aspekten wie Geschlecht, Hautfarbe oder Vertrautheit ein Merkmal, das den sozialen Kategorisierungsprozessen zugrunde liegt (Filipp & Mayer, 1999, S. 131). Dabei gilt das Alter als hochsaliente Kategorie, deren perzeptiven Aspekte (z.B. physiognomischen Merkmalen wie Falten, graue Haare, gebeugte Körperhaltung, gemäßiger Gang) stereotypbasierte Merkmale im visuellen Gedächtnis aktivieren können (Levy, 1996). Wenn Menschen einen anderen Menschen wahrnehmen, orientieren sie sich in ihrer Wahrnehmung neben stereotypgeleiteten Informationen an unterschiedlichen Indikatoren wie (1) physische Attraktivität (*beauty-is-good-Hypothese*), (2) Ähnlichkeit (*similar-to-me-Effekt*), (3) Vertrautheit (*familiarity*) und (4) Assoziationen mit Positivem (*priming-Effekt*), um seinen Sympathiewert zu ermitteln (Werth & Mayer, 2008, S. 124ff.). Alle diese Aspekte können im Kontext der Bewertung eines älteren und alten Menschen durch einen jüngeren Menschen zu eher negativen Wahrnehmungsergebnis-

sen führen. So werden ältere Menschen in der Regel (1) als weniger attraktiv wahrgenommen, (2) unterscheiden sich deutlich z. B. von Kindern, (3) begegnen Kindern oft nicht mehr selbstverständlich in deren Sozialraum und (4) rufen durch äußerliche ‚Altersanzeichen‘ eher die Aktivierung von negativen bzw. defizitären Stereotypen hervor.

Folgt man der Theorie der sozialen Identität, dann haben Menschen allgemein ein Bedürfnis nach positiver Distinktheit. Die soziale Kategorisierung auf Basis von Similaritäts- und Diskrepanzentscheidungen wird in die Selbstdefinition integriert und das Selbstwertgefühl durch *ingroup-favouritism/outgroup-discrimination* gestützt (Schmitt, 2004, S. 141). Die Übertragung dieser Grundannahmen in die Forschungsarbeiten zu Alter und Altern bringt darüber hinaus die Besonderheit mit sich, dass der Übergang von der Outgroup (die Alten) in die Ingroup (das eigene Altern) fließend ist, und sich jeder Mensch im Laufe seines Lebens zunehmend der sogenannten Outgroup annähert (Filipp & Mayer, 1999, S. 60). Die Art und Weise, wie ältere Menschen wahrgenommen werden, deutet in der Folge darauf hin, wie eigene Zukunftsvorstellungen aussehen und bewertet werden. Unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten stellt demnach die Furcht vor dem eigenen Altern eine wichtige Begründung für die Entwicklung und Aktivierung von negativen Altersstereotypen dar. Dieser Angstabwehrhypothese folgend, ist das negative Altersstereotyp umso stärker ausgeprägt, je mehr das Alter eine „angsterregende“ Situation darstellt, was besonders bei jüngeren Menschen vermutet wird (Butler, 1980; Filipp & Mayer, 1999).

Obwohl Altersstereotype damit eine eindeutig affektive Prägung enthalten, basieren sie im Gegensatz zu Vorurteilen nicht auf rein gefühlsmäßigen Anteilen, sondern enthalten überprüfbare Wissens Elemente über das Alter(n). Die einstellungsbasierten Komponenten können sich dabei auf die Präferenzen einzelner Attribute, die mit unterschiedlichen Lebensphasen assoziiert sind, unterschiedlich alte Menschen oder eines bestimmten Lebensalters für sich selbst beziehen (Schorsch, 1992, S. 143). „Stereotype können sich sowohl auf die für eine Gruppe typischen Eigenschaften beziehen (beispielsweise jene der Gruppe „der Alten“) als auch auf typische Entwicklungen („mit dem Älterwerden geht in der Regel ... einher“) (Wurm & Huxhold, 2012, S. 31).

Die Verknüpfung von Altersstereotypen mit Bewertungen, d.h. mit eher negativ gefärbten Einstellungen und Vorurteilen dem Alter(n) gegenüber, kann unter bestimmten Bedingungen zur Ausbildung diskriminierender Verhaltensweisen beitragen (Huxhold & Wurm, 2010).

4.3 Altersbilder aus sozialkonstruktivistischer Sicht

Neben der überwiegend psychologisch motivierten Altersbilderforschung in den USA hat sich in Deutschland eine eher sozialkonstruktivistische Herangehensweise etabliert. Im Rahmen dieser Perspektive wird vor allem der Aspekt des *Altersbildes* herausgestellt, das in sich unterschiedliche Vorstellungen, Einstellungen, und Überzeugungen enthält.

„Mit dem Begriff des Bildes nimmt diese Art von Forschung eine Zwischenstellung ein zwischen klassischer Vorurteilsforschung und einem differenzierenden soziokulturellen Ansatz. Nicht die Generierung von konkreten Stereotypen gegenüber alten Menschen, aber auch nicht die Auseinandersetzung von Lebensperspektiven alter Menschen selbst steht im Mittelpunkt. Stattdessen geht es vielmehr um eine diffuse Verortung der Altersproblematik zwischen diskriminierender Produktion von Seiten der Gesellschaft und eigenständiger Konstruktion des einzelnen.“ (Saake, 1998, S. 161)

In ihrer bildhaften Gestalt stellen Altersbilder demnach soziale Konstruktionen dar, die unabhängig von ihrer objektiven Gültigkeit oder Richtigkeit soziale und individuelle Funktionen erfüllen und Wirkungen entfalten. Dabei sind diese Vorstellungen vom Alter(n) zwangsläufig allgemeiner und undifferenzierter, als das tatsächliche Leben im Alter (und empirisch belastbare Befunde darüber). Eine Kritik an Altersbildern als einseitig, unvollständig und ungenau, ginge daher an ihrer Funktion vorbei: „Altersbilder sind einer Perspektive verpflichtet, der man nicht Unvollständigkeit vorwerfen kann, weil die Unvollständigkeit ihrer Perspektive die Bedingung ihrer Entstehung ist“ (Saake, 1998, S. 164).

Die Deutung sozialer Realitäten mittels Altersbildern vollzieht sich dabei sowohl auf einer individuellen als auch auf einer gesellschaftlichen Ebene. „Auf diese Weise haben Altersbilder eine Orientierungs- und Ordnungsfunktion; sie sind ein wichtiges Element zur Strukturierung sozialer Beziehungen“ (BMFSFJ, 2010, S. 34). Und wenngleich eine knappe Definition vom Altersbild ausbleiben muss (Rossow, 2012), lassen sich individuelle und kulturell geteilte Vorstellungen vom Alter(n) oder von älteren Menschen unter den unterschiedlichen Forschungstraditionen zu Altersbildern als konstitutives Element feststellen (BMFSFJ, 2010, S. 27). Ihren unterschiedlichen Traditionen folgend, beschäftigen sich Gerontologie, (Sozial-)Psychologie, Soziologie und seit geraumer Zeit auch gesellschaftspolitische Diskurse im Kontext demografischer Aspekte mit unterschiedlichen Dimensionen von Altersbildern, die in ihrer zusammenfassenden Betrachtung eine Pluralität von Sichtweisen widerspiegeln, welche sich sowohl im Hinblick auf kulturell repräsentierte Altersbilder (i. S. der sozialen Repräsentation) als auch auf personale Altersbilder (i. S. des Altersstereotyps) niederschlagen. „Die moderne Gesellschaft kennt nicht *ein* Alter, sondern viele Altersbilder“ (Saake, 1998, S. 164).

Die Multidirektionalität und Multidimensionalität von Altersbildern weisen bereits darauf hin, dass sich die individuellen Repräsentationen des Alters nicht eindimensional als positiv oder negativ abbilden lassen, sondern Alter(n) auch differenziert wahrgenommen wird und Menschen in ihren Bewertungen zwischen unterschiedlichen Dimensionen abwägen und nur teilweise auf stereotypgeleitete Informationen zurückgreifen. Es zeigt sich also,

„dass Altersstereotype komplexe kognitive Strukturen mit einer Vielzahl von durchaus unterschiedlich bewerteten Substereotypen sind. Jede Person kann also auf einen ganzen ‚Werkzeugkasten‘ an Alterstypen zugreifen (Hummert u.a. 1994). Welcher Ausschnitt des Altersstereotyps, also welches Substereotyp, in einer bestimmten Situation zum Tragen kommt, hängt von der Situation selbst ab (Rothermund 2009). Je nach Kontext werden also verschiedene Altersbilder abgerufen“ (BMFSFJ, 2010, S. 34).

Darüber hinaus weisen negative (Anteile von) Altersbilder(n) nicht in kausalem Sinne auf eine altenfeindliche Gesellschaft hin, sondern spiegeln zum einen gesellschaftliche Realitäten wider und stellen in diesem Zusammenhang auch die Grundlage von Anpassungsleistungen an bevorstehende Entwicklungsaufgaben dar. Zum anderen können pessimistischere Sichtweisen des Alternsprozesses positive Auswirkungen auf die Art und Weise haben, wie einzelne ältere Menschen wahrgenommen und behandelt werden. Und im Umkehrschluss kann auch eine besonders positive Wahrnehmung des Alter(n)s (z.B. im Sinne von Leistungsfähigkeit) negative gesellschaftliche Auswirkungen haben (Schmitt, 2004). Eine Veränderung von Altersbildern sollte demnach nicht eindimensional positive Aspekte fokussieren, sondern eine Differenzierung intendieren, die sowohl die Zunahme von positiven, als auch von negativen Anteilen enthält und damit auf die Pluralität der Lebensformen im Alter reagiert (Berner et al., 2012b).

4.4 Altersbilder von Kindern

Vorurteilsbehaftetes Verhalten gegenüber älteren und alten Menschen zeigt sich US-amerikanischen Studien zufolge bereits bei Kindern im Vorschulalter (Schmidt-Hertha, Schramm & Schnurr, 2012). Welche Faktoren die Genese negativ konnotierter Stereotypen beeinflussen und wo sie ihren Ursprung haben, scheint demnach eine ebenso wichtige Frage wie die Betrachtung des Altersstereotyps hinsichtlich seiner Stabilität und Persistenz bzw. der Veränderbarkeit durch intergenerationale Interventionsprogramme. Als frühe Form des erfahrungsbasiert noch wenig übertünchten kulturellen Altersstereotyps gibt die Erforschung kindlicher Alter(n)sbilder darüber hinaus Aufschluss über gesellschaftliche Altersbilder und deren einstellungsbasierte Komponenten (ebd.).

4.4.1 Kindliche Vorstellungen vom Alter(n)

Beginnend mit den ersten Kategorisierungsleistungen im Kleinkindalter verfügen Kinder über die Fähigkeit, Personen auf Basis ihres unterschiedlichen Lebensalters zu differenzieren (Edwards & Lewis, 1979; Kwong See & Nicoladis, 2010). Das Vorhandensein eines komplexen Lebensalterskonzepts stellt eine hinlängliche Voraussetzung zur Bestimmung des relativen Alters nicht vertrauter Personen dar, die eine Einschätzung des jeweiligen Lebensalters zwar frühestens ab dem Alter von acht Jahren im Rahmen eines numerischen Schätzwertes ermöglicht, allerdings schon bedeutend früher Differenzierungsleistungen hinsichtlich unterschiedlicher Lebensphasen oder entlang der Dimensionen ‚älter als‘ bzw. ‚jünger als‘ zulässt (Schorsch, 1992). Dabei muss festgehalten werden, dass das ‚Alter‘ per se eine soziale Kategorie ist, die nicht eindeutig von anderen Lebensphasen abzugrenzen ist. Wer als alt wahrgenommen wird und wer nicht, ist abhängig von unterschiedlichen individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren. Noch aufmerksamer zu betrachten ist die kindliche Perspektive auf das hohe Alter. Auch wenn bereits sehr junge Kinder in der Lage sind, Phasen des hohen Alters von Phasen des mittleren Alters zu unterscheiden, muss immer in Frage gestellt werden, welche Vorstellung Kinder mit dem Begriff des ‚Alters‘ verbinden und welche Personen als ‚alt‘ bezeichnet werden. Da sich die Kategorie des Alters im Vorschulalter erst nach und nach entwickelt, werden im Folgenden unter Bezugnahme auf einschlägige Konzepte die Charakteristika der jeweiligen Entwicklungsphasen überblicksartig aufgeführt.

4.4.1.1 Das chronologische Lebensalterskonzept nach Piaget

In der Auffassung, das Lebensalter sei ein Teilbereich des Zeitbegriffs und der Vorstellung, das Verständnis des Zeitbegriffs sei eine notwendige und hinreichende Bedingung zum Verständnis des Lebensalters, transferierte Piaget (1974/1946) die drei Entwicklungsstadien des Zeitverstehens in ein Konzept der Lebensalter (zitiert nach Schorsch, 1992).

Stufe 1 Der statische Lebensaltersbegriff

Das Älterwerden wird nicht als linear gerichteter, irreversibler Prozess gesehen, sondern gleicht einem stufenförmigen Verlauf, der auf verschiedene Zustände und Veränderungen hinstrebt und stagniert, wenn dieser Zustand erreicht wird. Die Lebensalter von Personen werden noch unabhängig von der Reihenfolge der Geburten gesehen und Altersunterschiede können sich ändern, da Zeit nicht homogen ist. Das Konstrukt der „egozentrischen Zeit“ beruht dabei auf der Annahme, die physikalische Zeit des Kindes sei eine subjektive, in die Dinge projizierte Zeit und ist eng verknüpft mit einem charakteristischen Merkmal dieser Entwicklungsstufe: Der Gleichsetzung von Körpergröße und Lebensalter. Während der lineare Zusammenhang zwischen der Körpergröße und dem Lebensalter in der Kindheit durchaus nachvollziehbar erscheint, sind Prozesse des Älterwerdens im Erwachsenenalter dem kindlichen Egozentrismus nicht erklärbar.

Stufe 2 Der anschauliche Lebensaltersbegriff

Das zweite Entwicklungsstadium ist gekennzeichnet durch die Zuordnung des Kindes zu einem der beiden untergeordneten Typen:

Typ 1: Die anschaulich gegliederte Geburtenfolge

Kinder erwerben eine gegliederte Anschauung der Reihenfolge und erkennen den Zusammenhang zwischen dem Lebensalter und der Geburtenfolge. Der Zusammenhang zwischen Alter und Körpergröße verbleibt kausal.

Typ 2: Die anschaulich gegliederte Dauer

Charakteristisches Merkmal ist die Erkenntnis, dass Altersabschnitte zwischen Personen über den Lebensverlauf hin bestehen und konstant bleiben.

Analog zur Entwicklung des Zeitverständnisses proklamiert Piaget in dieser Phase den Bezug zu konkreten Anschauungsgegenständen, die allerdings noch nicht miteinander kombiniert sind. „Im ersten Falle wird das Kind die Geburten richtig einordnen können, aber nicht daraus den Schluß ziehen, daß die Altersunterschiede bestehen bleiben, im zweiten Fall entdeckt es, daß diese Unterschiede bestehen bleiben, aber es erschließt daraus nicht die richtige Reihenfolge der Geburten“ (Piaget, 1974/1946, S. 288).

Stufe 3 Der chronologische Altersbegriff

Die logische Verknüpfung der Konzepte von Geburtenfolge und Altersabständen ist konstant vorhanden und definiert das Konzept des Lebensalters, welches allein durch das Vergehen der Zeit determiniert ist. Die Kausalbeziehung zwischen Lebensalter und Körpergröße wird endgültig aufgegeben.

Abbildung 4. Entwicklung des Lebensalterskonzepts nach Piaget (1974/1946).

Die Einordnung Piagets zur Entwicklung eines Lebensalterskonzepts wird dabei auf ihre rein kognitiv basierte Betrachtung reduziert. Entsprechend seinem Forschungsansatz erklärt Piaget damit auch das Lebensalterskonzept ausschließlich mit reifungsbedingten Entwicklungsprozessen unter Vernachlässigung sozialisationsbedingter und lerntheoretischer Gesichtspunkte. Auch die Fokussierung auf chronologische Aspekte des Alters muss unter Berücksichtigung neuerer Forschungsbefunde zu unterschiedlichen Altersdimensionen und deren exhaustive Wirkung als nur begrenzt gültig betrachtet werden.

4.4.1.2 Altersmerkmale („age marker“)

Piagets Alterskonzept stellt die Verknüpfung bzw. Überlagerung der beiden Konzepte Körpergröße und Altersdifferenzierung⁷ her, die bis zur Erreichung des formal-operationalen Stadiums als deckungsgleich dargestellt werden. Dieser Hypothese gingen auch Looft (1971) sowie Kratochwill und Goldman (1973) nach und bestätigten die Bedeutung der Körpergröße als wichtigste Variable zur Altersdifferenzierung bis zum Grundschulalter. Die kausale Beziehung zwischen Körpergröße und Alter ist jedoch nicht eindeutig, da bereits vier- bis fünfjährige Kinder in der Lage sind, Altersdifferenzierungen vorzunehmen, wenn die Körpergröße als Einflussvariable (z.B. weil Fotografien technisch auf die gleiche Größe gebracht wurden) nicht zu Verfügung steht (Taylor, Steele & Roberto, 1982). Demzufolge entwickeln Kinder bereits in der präoperationalen Phase Alterskonzepte, die nicht ausschließlich auf Basis der Körpergröße erschlossen werden. Die kindlichen Konzepte der Körpergröße und des Lebensalters sind also nicht identisch, wenngleich vor allem bei dreijährigen Kindern das semantische Wissen nicht zwischen den Begriffen „jünger/älter“ und „größer/kleiner“ unterscheidet (Kuczaj & Lederberg, 1976) und die Bedeutung der Körpergröße als dominantes Merkmal den Differenzierungsprozess des Alters überlagern kann.

Andere Erschließungsfaktoren beziehen die Merkmale des Gesichts als wichtiges Differenzierungskriterium mit ein. Während sich bereits vier Monate alte Kinder unterschiedlich alten Personen (die lediglich im Portraitstil auf Videos und Fotoaufnahmen zu sehen sind) gegenüber unterschiedlich verhalten (Fagan, 1972; Lasky, Klein & Martinez, 1974; McCall & Kennedy, 1980), bleibt diese Fähigkeit bis zum Erreichen des vierten Lebensalters zwar bestehen, wird allerdings von größen-basierten Informationen (sofern vorhanden) überlagert (Burke, 1981; Miller, Blalock & Ginsburg, 1984; Seefeldt, Jantz, Galper & Serock, 1977). Studien, welche die Fähigkeit der Altersdifferenzierung aufgrund von physiognomischen Merkmalen des Gesichts erschließen wollten, erforderten durchgängig Seriationsfähigkeiten, die als vollständiges Konzept üblicherweise nicht vor dem vierten Lebensjahr vorliegen. Als charakteristische Eigenschaften des Alters zogen die Kinder vor allem die Augenpartie als Differenzierungskriterium heran (Jones & Smith, 1984) und nannten darüber hinaus Merkmale wie Kahlköpfigkeit (Melson, Fogel & Toda, 1986) oder Falten (Kogan, Stephens & Shelton, 1961).

7 Unter Altersdifferenzierung wird die Fähigkeit verstanden, das Alter von Menschen einzuschätzen. Dabei geht es zunächst weniger um die Nennung eines korrekten Schätzwertes, sondern vielmehr um eine vergleichende Einschätzung unterschiedlicher Personen (jünger als, älter als).

Unsystematisch untersucht sind stimmliche Eigenschaften unterschiedlich alter Menschen und deren Indexikalität zur Altersdifferenzierung von Kindern. Da bereits fünfmonatige Kinder zwischen der Stimme einer Frau und der eines Kindes unterscheiden können, werden alterskategoriale Zusammenhänge vermutet (Lasky et al., 1974).

4.4.1.3 Bedeutung sozialer Interaktionen mit alten Menschen

Forschungsansätze, die dem Alter als soziale Kategorie Rechnung tragen, betonen weniger die kognitiven Aspekte der Altersdifferenzierung, sondern eher die sozialen Entwicklungsprozesse, die mit der Altersdifferenzierung in Zusammenhang stehen. Basierend auf der Theorie der sozialen Netzwerke (Edwards & Lewis, 1979) wird ein Kind in ein komplexes soziales (familiales) Netzwerk geboren und ist mit der Herausforderung konfrontiert, dessen unterschiedliche Mitglieder und die mit ihnen repräsentierten Beziehungen entlang von drei verschiedenen Dimensionen zu unterscheiden: dem Alter der Personen, dem Geschlecht der Personen und dem Grad der Vertrautheit (Lewis & Feiring, 1979). Diese Differenzierungsaufgaben gelingen Kindern bereits, bevor sie in der Lage sind, ein wirkliches Altersverständnis (auf kognitiver Ebene) zu entwickeln. Bereits mit sieben Monaten ziehen sie dabei nicht nur die Körpergröße, sondern auch Merkmale des Gesichts als Kriterien der Altersdifferenzierung heran, wenn sie fremde Menschen voneinander unterscheiden (Brooks & Lewis, 1976; Greenberg, Hillman & Grice, 1973).

Unter Fokussierung dieser kategorialen Perspektive und der Fragestellung, wann Kinder die Kategorie ‚alte Menschen‘ oder ‚ältere Menschen‘ entwickeln bzw. artikulieren, kommen Forschungsbefunde übereinstimmend zum Ergebnis, dass diese Fähigkeit bereits mit etwa zwei Jahren existiert (Edwards & Lewis, 1979; Kwong See & Nicoladis, 2010).

Dabei bilden gesellschaftlich vorherrschende Altersstereotype den Kontext für individuelle Kategorisierungen. Vor allem in der Kindheit stellen solche Altersstereotype einen stabilen Hintergrund dar, vor dem die eigenen Interaktionserfahrungen mit älteren und alten Menschen einschätzt und bewertet werden (Wurm & Huxhold, 2012). Die kategoriale und stereotypenbasierte Vorstellung des Alters determiniert demnach intergenerationale Beziehungen und Begegnungen. Zugleich enthalten intergenerationale Kontakte die Möglichkeit, erfahrungsbasiert neue Erkenntnisse zu gewinnen, welche bereits bestehende Vorstellungen des Alter(n)s differenzieren, relativieren oder revidieren.

Eine zentrale Rolle stellen die sozialpsychologischen Prozesse des Perspektivenwechsels ersten und zweiten Grades dar, die es dem Kind ermöglichen, den Standpunkt des Anderen in seiner eigenständigen Gültigkeit und Ver-

schiedenartigkeit zu erfassen (Bischof-Köhler, 2011a). Sowohl die Fähigkeit der referenziellen Kommunikation, als auch das Wahrnehmen unterschiedlicher (z. T. altersabhängiger) Bezugsrahmen ist eine entwicklungspsychologische Voraussetzung, die eine tiefergehende sozial-interaktionale Überprüfung übernommener Altersstereotypen ermöglicht.

Obwohl die Begrifflichkeiten Rollen- und Perspektivenübernahme bis heute oft synonym verwendet werden (Bischof-Köhler, 2011a, S. 263), ähneln sich beide Konzepte zwar, sind aber nicht dasselbe. Während Aspekte der Rollenübernahme⁸ sich auf die Fähigkeit beziehen, sich in die Lage eines anderen hineinzuversetzen und festzustellen, *dass* seine Lage aus seiner Sicht anders ist und dabei allerdings die eigene Urteilsfähigkeit und Erfahrung zugrunde legen, geht das Konzept der Perspektivenübernahme⁹ darüber hinaus. Es umfasst die Fähigkeit, die Perspektive des Anderen in ihrer Eigenqualität zu erfassen und damit die Möglichkeit einzubeziehen, dass der Andere die Situation anders erlebt. Im diesem Kontext spielt die Entwicklung empathischen Verhaltens¹⁰ eine herausgehobene Rolle. Durch das Hineinversetzen in eine andere Person steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese positiver bewertet wird. Die dadurch möglicherweise ausgelöste Ansprache der emotionalen Komponente einer (negativen) Einstellung kann in einem weiteren Schritt sogar zu einer positiveren Bewertung der gesamten (Fremd-)Gruppe führen, der die Person angehört. Das sogenannte „Empathie-Vorurteil-Reduktionsmodell“ (Batson et al., 1997) beschreibt die entsprechenden Vorgänge folgendermaßen (zit. nach Bierhoff, 2008, S. 344):

1. Die empathische Sorge für ein Mitglied einer negativ bewerteten Fremdgruppe wird gesteigert, wenn die Determinanten der Empathie positiv ausgeprägt sind (Ähnlichkeit, Nähe, Perspektivenübernahme).
2. Infolgedessen wird das Wohlergehen der anderen Person als wesentlicher eingeschätzt.

8 Das Konzept der Rollenübernahme in diesem Verständnis geht auf George H. Mead (1934/1968) und sein Konzept *‘taking the role of the other’* zurück, welches postuliert, dass eigene Erfahrungen auf das Erleben anderer Menschen übertragen werden und die Erkenntnis enthält, dass das Erleben von Anderen prinzipiell dem eigenen Erleben entspricht.

9 In seiner Weiterentwicklung durch John H. Flavell (1968/1975) und Robert L. Selman (1984) verwies das Konzept der Perspektivenübernahme auf die zentrale Annahme, dass Perspektiven individuell andersartig sein können (Bischof-Köhler, 2011a, S. 319).

10 „Phänomenal ist Empathie die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage oder auch der Intention eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleiben Gefühl bzw. Intention aber anschaulich dem Anderen zugehörig“ (Bischof-Köhler, 2011a, S. 261).

3. Die positive Einstellung gegenüber dem einzelnen Gruppenmitglied kann sich in Folge von Generalisierungen auf die Gesamtgruppe übertragen.

Situationen, in denen bei den Kindern empathisches Verhalten den älteren Menschen gegenüber ausgelöst wurde, enthalten demnach die Möglichkeit, negative Komponenten eines bestehenden Altersbildes der Kinder zu entkräften.

4.4.1.4 Theorie des sequenziellen Altersmodells

In einer systematischen Aufarbeitung entwickelte Schorsch (1992) ein sequenzielles Altersmodell auf Basis von Kohlbergs Theorie der Geschlechtskonstanz, das im Folgenden vorgestellt und als theoretisches Konzept eines chronologisch basierten Modells der Altersdifferenzierung von Kindern zugrunde gelegt werden soll.

Infolge der Theorie der sozialen Netzwerke¹¹ bildet die Altersdifferenzierung neben der Geschlechtsdifferenzierung und dem Grad der Vertrautheit die Grundlage zur Unterscheidung unterschiedlicher Personen in den ersten Lebensjahren. Weitere Analogien zur Frage der Entwicklung von Konzepten der Geschlechtskonstanz bzw. der Geschlechterrollen sieht Kohlberg (1966) in der grundlegenden Bedeutung des Alters und des Geschlechts als soziale Kategorien: „The only category of social identity that is as basic and clear as gender is age, but age, unlike gender, continually changes.“ (Kohlberg, 1966, S. 93 zitiert nach Schorsch, 1992). Und nicht zuletzt basieren die Konzepte der Alters- und Geschlechtsdifferenzierung auf denselben kognitiven Prozessen, die Piaget zufolge den Entwicklungsprozessen im Übergang vom Stadium der konkret-operationalen Denkprozesse zum Stadium der formal-operationalen Denkprozesse entspringen.

Ausgehend von einer konzeptuell zugrundeliegenden Analogie zwischen Alters- und Geschlechtsdifferenzierung transferiert Schorsch die Phasen der Entwicklung der Geschlechtskonstanz in ein sequentielle Altersmodell (Schorsch, 1992, S. 71-80).

1. Stufe: Altersidentität (Analogie zur Geschlechtsidentität)

Zwischen dem zweiten und dem dritten Lebensjahr verfügen Kinder über die Fähigkeit, „sich selbst und andere Menschen verschiedenen Altersgruppen zuzuordnen“ (Schorsch, 1992, S. 74). Dabei folgt die Unterteilung bzw. Kategorisierung des sozialen Umfeldes entlang der relevanten sozialen Funktion des Gegenübers und enthält noch keine Information über mögliche Verände-

¹¹ Zur Theorie der sozialen Netzwerke im Kontext der Altersdifferenzierung siehe Kap. 5.4.1.3.

rungen des Lebensalters (und damit einhergehend der sozialen Rollen). Die Entwicklung der Altersidentität vollzieht sich anhand der Wahrnehmung unterschiedlicher physischer und physiognomischer altersrelevanter Merkmale (siehe auch Taylor et al., 1982). Während zunächst in einer ersten Phase zwar bereits Alterskategorien vorhanden sind (Edwards, 1984), Wissen über das Lebensalter allerdings noch vollständig fehlt, haben Kinder, die sich in der zweiten Phase befinden, zwar immer noch kein kontinuierliches Altersverständnis in Relation zur chronologischen Zeit entwickelt, verfügen aber bereits über die Begriffe der Dimensionen ‚älter‘ und/oder ‚jünger‘. Oder anders ausgedrückt: Auf der ersten Entwicklungsstufe behandeln Kinder aufgrund der noch nicht vorhandenen Fähigkeit der Seriation die Kategorie des Alters als nominalskalierte diskrete Variable.

2. Stufe: Älterwerden als monotone Veränderung (Analogie zur Geschlechtsstabilität)

Im Folgenden begreifen Kinder Alter als prozessuale, ordinalskalierte Variable und Älterwerden als Wechsel eines Individuums von einer sozialen Kategorie in die nächste. Die Dominanz der Körpergröße als vermutetes altersrelevantes Merkmal führt zusammen mit egozentristischen Merkmalen des kognitiven Entwicklungsstadiums zur Vorstellung, dass andere Menschen in ihrem Alternsprozess überholt werden könnten. So können in der kindlichen Vorstellungswelt beispielsweise Kinder, deren Körpergröße sich noch fortschreitend verändert, Erwachsene überholen, die bezüglich des Merkmals Körpergröße augenscheinlich nicht (mehr) ‚älter werden‘. Während die Entwicklungsaufgabe für Kohlberg auf der zweiten Stufe der Geschlechtsstabilität darin besteht, das Geschlecht als dichotome, stabile Variable zu begreifen, sieht Schorsch die Entwicklungsaufgabe im Kontext des Altersmodells auf der zweiten Stufe darin, den Prozess des Alterns als unumkehrbaren, monotonen Verlauf zu erkennen und das Alter als eine sich stetig verändernde Variable zu verstehen. Diese scheinbar gegenteiligen Entwicklungsaufgaben lassen sich Schorsch zufolge beide auf das Vorhandensein der Reversibilität im Denken zurückführen, die es ermöglicht, sowohl die Stabilität als auch die Veränderbarkeit eines Merkmals entlang einer zeitlichen Achse nachzuvollziehen.

3. Stufe: Älterwerden als lineare Veränderung (Analogie zur Geschlechtskonstanz)

Das Erreichen der letzten Stufe der Entwicklungssequenz ermöglicht das Begreifen des Alterns als linear ansteigender Prozess, der ausschließlich zeitlich determiniert ist und nicht individuell beeinflussbar bzw. von äußeren Faktoren abhängig ist. Die Gleichsetzung des Älterwerdens mit der Veränderung äußerer Merkmale wird eingestellt. Im Zuge dieses Entwicklungsschritts sind die

Kinder nun in der Lage, zwischen den perzeptiven Inhaltskonzepten des Lebensalters (auf der biologischen und sozialen Ebene) und dem chronologischen Lebensalter zu unterscheiden. Die hierfür notwendigen kognitiven Voraussetzungen beziehen sich auf das Vorhandensein eines Zeitbegriffs sowie der Fähigkeit des reversiblen Denkens (insbesondere im Kontext der Aufgabenstellung, zwischen Realität und Scheinrealität (Bischof-Köhler, 2011a, S. 338) zu unterscheiden.

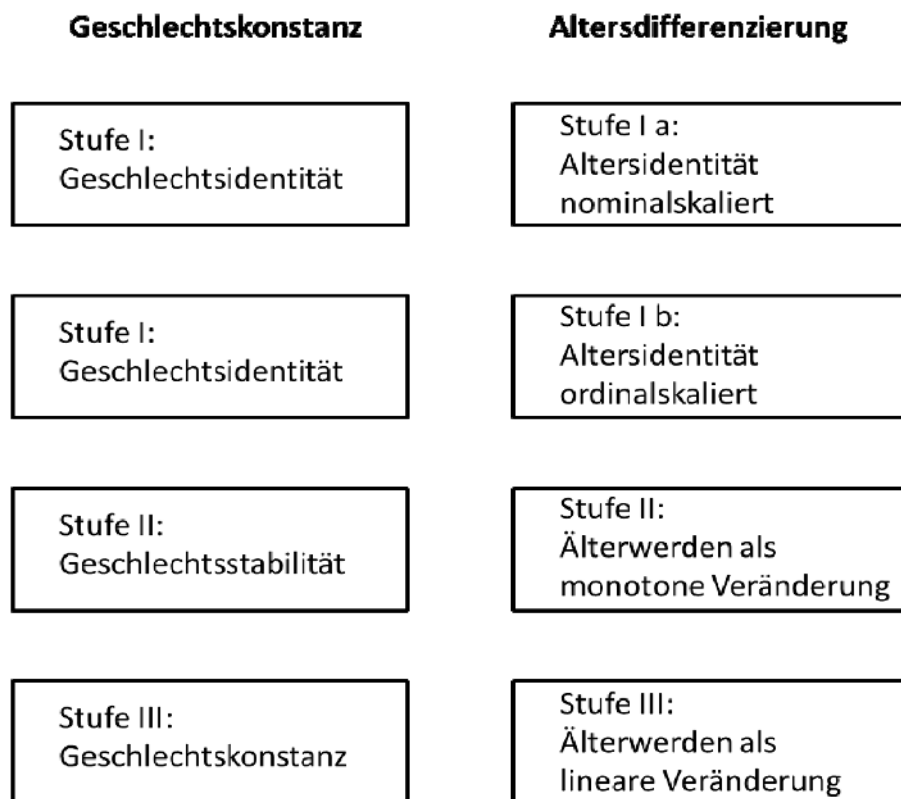


Abbildung 5. Entwicklungsstufen des Sequenzmodells zur Altersdifferenzierung in Analogie zur Stufenabfolge des Geschlechtskonstanzverständnisses, Schorsch, 1992, S. 79.

Der Erwerb des Wissens über das chronologische Lebensalter stellt Schorsch (1992) zufolge eine systematisch verlaufende Entwicklungssequenz dar, die im Alter zwischen zwei und sechs Jahren stattfindet und bei den meisten Kindern bis zum Erreichen des Schulalters abschlossen ist. Bereits zuvor verfügen Kinder allerdings über Konzepte des Alter(n)s, die sich im Wesentlichen auf das Alter als soziale Kategorie beziehen (Edwards & Lewis, 1979; Kwong See & Nicoladis, 2010). Denn bereits jüngere Kinder verfügen über Wissensbestände über ältere Menschen, sie „kennen typische lebensgeschichtliche Veränderungen (Ruhestand), typische Tätigkeiten und einige spezifische Probleme dieser Altersgruppe“ (Schorsch, 1992, S. 148).

Die soziale Kategorisierung ermöglicht es Kindern demnach, noch bevor die kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen zur Entwicklung eines universellen Altersverständnisses gegeben sind, ein rudimentäres Verständnis des Alter(n)s zu besitzen (Montepare & Zebrowitz, 2002).

„The research suggests that from infancy, children are sensitive to differences in people’s ages and readily classify them on the basis of age-related physical cues, indicating a biological preparedness to make age-based classifications. As children grow older, their understanding of age differences and the aging process improves, suggesting that maturation or socialization, or both, plays a role in the development of their understanding of age.“ (Montepare & Zebrowitz, 2002, S. 81)

Im Folgenden sollen die Entwicklungsaspekte im Kontext dieser sozial-kognitivistischen Prozesse detailliert betrachtet werden.

4.4.2 Empirische Befunde zu Altersbildern von Kindern

Die Bedeutung von gesellschaftlich repräsentierten Altersbildern spielt von früher Kindheit an eine entscheidende Rolle. Vor dem Hintergrund, dass Erfahrungswissen aus dem konkreten Umgang mit alten Menschen ebenso wie die Erfahrung des eigenen Alterns nur sehr begrenzt vorhanden ist, stellen vorherrschende Altersstereotype den zentralen Bestandteil kindlicher Altersbilder dar. Da sich die Stereotypen im Wesentlichen nicht auf die eigene Altersgruppe beziehen, werden sie im Sozialisierungsprozess zunächst unreflektiert übernommen und erst nach und nach mit subjektiven Erfahrungen und Wertungen hinterlegt (Wurm & Huxhold, 2012).

Die Erforschung kindlicher Altersbilder konzentriert sich auf die USA, wo seit mehr als 30 Jahren die Entwicklung, Anwendung und Veränderlichkeit des Altersstereotyps untersucht wird. Der Großteil der Forschungsarbeiten wurde in den 70er- und 80er-Jahren erstellt und folgt quantitativen Forschungsdesigns (z.B. CATE: Jantz, Seefeldt, Galper & Serock, 1976; CAFAQ: Haught, Walls, Laney, Leavell & Stuzen, 1999), die Einstellungen von Kindern zu alten Menschen und/oder dem eigenen Alternsprozess erhoben und im Wesentlichen in Interventionsstudien im schulischen Kontext verortet waren. Die Betrachtung und Interpretation dieser Studien muss daher auf der Folie des sozio-kulturellen und historischen Kontextes erfolgen, der sowohl in der Frage der sozialen Konstruktion des Alters als auch vor dem Hintergrund, dass Altersbilder von Kindern vor allem auf gesellschaftlich repräsentierte Altersbilder zurückgehen, eine zentrale Rolle einnimmt. Da im deutschsprachigen Raum bislang keine Studien zu kindlichen Altersbildern existieren, sollen internationale die vorliegenden Erkenntnisse bezüglich der Einflussfaktoren auf kindliche Altersbilder und deren Stabilität

bzw. Veränderungsmöglichkeit zur Diskussion überblicksartig vorgestellt werden.

4.4.2.1 Überblick über internationale Forschungsbefunde

Bevor auf einige zentrale Forschungsergebnisse und deren weitere Implikationen eingegangen wird, soll zunächst ein Überblick über US-amerikanische Studien zu kindlichen Altersbildern und deren Befunde gegeben werden. Um eine Interpretation vor der Folie entwicklungs- und sozialpsychologischer Erkenntnisse einschließen zu können und die Schwerpunktsetzungen der Studien einzusehen, erfolgt eine Auflistung entlang des Lebensalters der befragten Kinder, beginnend mit den jüngsten UntersuchungsteilnehmerInnen. Für einige wenige Studien konnten im Rahmen der aktuellen Recherche einzelne Daten nicht ermittelt werden; sie werden unvollständig wiedergegeben. Das Kriterium der Aktualität der Forschung wurde dem Lebensalter nachgeschaltet und findet sich demnach innerhalb der einzelnen Altersstufen wieder.

Tabelle 5
Übersicht der Forschungsstudien und -ergebnisse zu kindlichen Altersbildern, Prinz, 2012

Studie von	Alter der Kinder	Stimuli	Forschungsmethode(n)	Ergebnis
Kwong See & Nicoladis (2010)*	2 – 3 Jahre	Ältere und jüngere Interaktionspartner – Darbietung eines Fantasiewortes zur Bezeichnung eines Gegenstandes	Beobachtung, Interaktion, Spracherwerb	Altersstereotype bei allen Kindern nachweisbar. Kontakte mit alten Menschen konnten die Aktivierung von Stereotypen verringern.
Edwards (1984)	2 – 5 Jahre	Fotos von Personen unterschiedlichen Alters	Kategorisierung	Bereits die Kleinsten nahmen Kategorisierungen vor (Oma, Mädchen, Frau).
Seefeldt, Jantz, Galper & Serock (1977)	3 – 11 Jahre	Zeichnungen von Männern im Alter von 20-35, 35-50, 50-65 und 65-80 Jahren	Strukturierte Interviews	Das eigene Alter wurde ebenso negativ eingeschätzt wie ältere Männer (im Vergleich zu jüngeren Männern).
Middlecamp & Gross (2002)*	3 – 5 Jahre	Wortassoziation, Fotos unterschiedlich alter Personen, Beschreibung	Fragebogen 'Children's Attitudes towards the Elderly' (CATE)	Einstellungen zu älteren Menschen sind negativer als die zu jüngeren Menschen; auch in intergenerationalen Einrichtungen.
Rosenwasser, McBride, Brantley & Ginsburg (1986)	3 – 5 Jahre	Bilder einer alten und einer jungen Person	Soziometrische Fragen (Präferenz)	Jüngere Personen wurde immer gegenüber den älteren bevorzugt.
Caspi (1984)*	3 – 6 Jahre	Zeichnungen von Kindern/Jugendlichen sowie Personen mittleren und höheren Alters	Evidenz intergenerationaler Einrichtungen	Kinder aus intergenerationalen Einrichtungen hatten positivere Altersbilder als die Vergleichsgruppe.
Miller, Blalock & Ginsburg (1984)	3 – 6 Jahre	Zeichnungen von jüngeren und älteren Personen	Soziometrische Fragen (Präferenz)	Ältere Personen wurden seltener ausgewählt.
Downs & Walz (1981)	3 – 4 Jahre	Fotos von 20-, 40- und 60-Jährigen	Fragebogen 'Children's Attitudes towards the Elderly' (CATE)	Ältere Personen sind unattraktiver und weniger gesund, verfügen aber über positive soziale Fähigkeiten.
Chitwood & Bigner (1980)	3 Jahre			Eher negative Altersbilder bereits ab Alter von 3;7 nachweisbar.

Studie von	Alter der Kinder	Stimuli	Forschungsmethode(n)	Ergebnis
Jantz, Seefeldt, Galper & Serock (1976)	3 – 11 Jahre		Fragebogen ,Children's Attitudes towards the Elderly' (CATE)	Kindliche Altersbilder sind nicht eindimensional, sondern fokussieren unterschiedliche Dimensionen (Kognition, Affekt & Verhalten).
Kuczaj & Lederberg (1976)	3 – 6 Jahre	Puppen von alten und jungen Menschen	Paarvergleiche anhand der Begriffe „älter/jünger“ und „größer/kleiner“	Semantisches und konzeptuelles Wissen vom Alter müssen unterschieden werden.
Looft (1971)	3 – 9 Jahre	Zeichnungen von Kindern/Jugendlichen sowie Personen mittleren und höheren Alters	Seriationsaufgabe	
Britton & Britton (1969)	3 – 6 Jahre	Zeichnungen von Kindern/Jugendlichen sowie Personen mittleren und höheren Alters	Seriationsaufgabe	Einschätzung der jüngeren Altersgruppe fällt leichter. Erwachsene und ältere Menschen können nur schlecht voneinander abgegrenzt werden.
Blunk & Williams (1997)	4 – 5 Jahre		„Social Attitude Scale of Ageist Prejudice' (SASAP)	Generell negative Wahrnehmung älterer Personen. Je älter die Kinder, desto negativer die Altersbilder.
Isaacs & Bearison (1986)	4 – 8 Jahre	Fotos von Personen mittleren und höheren Alters	„Social Attitude Scale of Ageist Prejudice' (SASAP)	
Taylor, Steele & Roberto (1982)	4 – 5 Jahre	Fotos von fünf verschiedenen Altersklassen ohne Rückschlussmöglichkeit auf Körpergröße	Paarvergleiche (Rangordnung)	Ab dem Alter von fünf Jahren erfolgt Altersdifferenzierung ohne auf Variable der Körpergröße angewiesen zu sein.
Burke (1981)	4 – 7 Jahre	Fotos von 20-35- und 65-Jährigen	Soziometrische Fragen, Interviews	Älteren Personen wurden überwiegend negative, aber auch einige positive Attribute zugeschrieben
Page, Olivas, Driver & Driver (1981)	4 – 11 Jahre	Fotos von Personen unterschiedlichen Alters	Interviews	Ältere Personen werden negativer wahrgenommen als jüngere.
Sheehan (1978)	4 – 7 Jahre			Viele Kinder haben regen Kontakt zu älteren Menschen

Studie von	Alter der Kinder	Stimuli	Forschungsmethode(n)	Ergebnis
Kogan, Stephens & Shelton (1961)	4 – 6 Jahre	Fotos von Personen zwischen 9 und 76 Jahren	Seriation hinsichtlich Alter, Attraktivität und Sympathie	Ältere Personen wurden als älter, unattraktiver und unsympathischer wahrgenommen.
Mitchell, Wilson, Revicki & Parker (1985)	5 – 13 Jahre	Zeichnungen von Kindern/Jugendlichen sowie Personen mittleren und höheren Alters	Entscheidungsfragen (Paarvergleiche)	Ältere Personen wurden hinsichtlich ihrer körperlichen Fähigkeiten negativ, hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsmerkmale positiv und hinsichtlich ihrer sozio-emotionalen Fähigkeiten neutral beurteilt.
Weinberger (1979)	5 – 8 Jahre	Fotos von Kindern, Erwachsenen und alten Personen	Seriation nach Erscheinungsbild, Persönlichkeitsaspekten und Interaktionspräferenzen	Ältere Personen waren am seltensten als Interaktionspartner gewünscht und mit negativen Persönlichkeitsmerkmalen assoziiert.
Laney, Wimsatt, Moseley P. A. & Laney (1999)	6 – 7 Jahre			Eher negativ geprägte Altersbilder.
Couper, Sheehan & Thomas (1991)	Kinder im GS-Alter			Je jünger die Kinder, desto positiver ihre Altersbilder.
Bales, Eklund & Siffin (2000)*	7, 9 und 10 Jahre	Beschreibung alter Menschen mit 3 Worten	Evaluation eines intergenerationalen Programms	Das Angebot verbesserte kindliche Altersbilder und ermöglichte den Aufbau von positiv erlebten Beziehungen zwischen Kindern und älteren Menschen.
Davidson, Cameron & Jergovic (1995)	7 – 11 Jahre	Zeichnungen älterer Personen	Fragebogen 'Children's Attitudes towards the Elderly' (CATE)	Kinder haben eine negative Vorstellung vom Altern und sehen ältere Personen eher negativ.
Korthase & Trenholme (1983)	7 – 9 Jahre	Fotos von Kindern/Jugendlichen sowie Personen mittleren und höheren Alters	Seriation auf Basis der Attraktivität	Die Attraktivität einer Person sinkt mit steigendem (angenehmem) Lebensalter.
Marcoen (1979)	7 – 11 Jahre	Beschreibungen von älteren Personen und Großeltern	Zeichnungen von Kindern	Darstellungen von älteren Personen wiesen eher negative Eigenschaften auf.
Pinquart & Wenzel (2000)*	8 – 11 Jahre	Beschreibung von alten Personen	Paarvergleich und Assoziationen	Altersbilder wurden durch intergenerationale Kontakte positiver.

Studie von	Alter der Kinder	Stimuli	Forschungsmethode(n)	Ergebnis
Haight, -Walls, Laney, Leavell & Stutzen (1999)	8, 11, 13 und 15 Jahre	Beschreibungen von älteren Personen	Fragebogen 'Children's Views on aging'	Altersbilder von jüngeren Kindern sind negativer als die der älteren Kinder.
Marks, Newman & Onawola (1985)	8 – 10 Jahre	Beschreibungen von älteren Personen	Fragebogen 'Children's Views on aging'	Ältere Menschen wurden negativer hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und positiver hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen bewertet.
Hickey, Hickey & Kalish (1968)	8 Jahre	Beschreibung von alten Personen	Satzvollendung	Altersbild beruht sowohl auf positiven als auch auf negativen Aspekten und enthält die Information, dass ältere Menschen häufig körperlich eingeschränkt sind.
Hickey & Kalish (1968)	8, 12, 15 und 19 Jahre	Beschreibung von 25-, 45-, 65- und 85-Jährigen	Einschätzung anhand von Rating-Skalen	Ältere Personen werden eher negativer wahrgenommen als jüngere.
Newman, Faux & Larimer (1997)	9 – 10 Jahre			Kinder haben eine negative Vorstellung vom Altern, sehen ältere Personen allerdings nicht generell negativ.
Dobrosky & Bishop (1986)	9 – 10 Jahre	Beschreibung einer alten Person	Nondirektive Fragen	Körperliche Merkmale und Verhaltensweisen sind hoch salient.
Fillmer (1982)	9 – 11 Jahre	Bilder von 20- und 60-Jährigen	Skalen zur Persönlichkeit und zu Verhaltensweisen	Älteren Personen wurden positive Persönlichkeitsmerkmale und negative Verhaltensweisen zugeordnet.
Nishi-Strattner & Myers (1983)	10 – 11 Jahre	Beschreibungen	Fragebogen zur Einstellung und Wahrnehmung	Überwiegend positive Einstellung gegenüber älteren Menschen.
Thomas & Yamamoto (1975)	10, 12, 14 und 16 Jahre	Fotos von 30-, 50- und 70-Jährigen sowie die Beschreibung von jungen, erwachsenen und alten Personen	Geschichten schreiben (semantische Differenzierung)	Ältere Personen wurden positiv wahrgenommen, allerdings hinsichtlich ihrer emotionalen Fähigkeiten und ihres Aktivitätsniveaus eher negativ bewertet.
Lehr, Esser & Raithelhuber (1971)	10 und 14 Jahre			Eher negativ geprägte Altersbilder.

Studie von	Alter der Kinder	Stimuli	Forschungsmethode(n)	Ergebnis
Lichtenstein, Pruski, Marshall, Blalock, Lee & Plaetke (2003)	11, 12 und 14 Jahre			Kinder sehen das eigene Altern positiver als das Alter als Lebensphase an sich.
Falchikov (1990)	unbekannt	Zeichnungen von alten Menschen (In Newman, Faux & Larimer)	Analyse kindlicher Zeichnungen	Sowohl die Zeichnungen von jüngeren als auch die von älteren Menschen waren stereotypbasiert, die der älteren Personen enthielten allerdings mehr negative Aspekte.
Zandi, Mirle & Jarvis (1990)	unbekannt			Altersbilder von Jungen sind negativer als die von Mädchen.
Couper, Donorfio & Goyer (1995)	unbekannt			Negative Altersbilder persistieren bzw. intensivieren sich mit steigendem Alter der Kinder.
Seefeldt (1987)	unbekannt			Negativ geprägte Altersbilder, die sich durch ,initiierte intergenerationale Kontakte verstärkten.
Kratochwill & Goldman (1973)	unbekannt	Fotos von Kindern/Jugendlichen sowie Personen mittleren und höheren Alters	Seriationsaufgabe	Fähigkeit, das Alter nicht im Wesentlichen über die Körpergröße zu erschließen, entwickelt sich im Grundschulalter.
Gilbert & Ricketts (2008)			Meta-Studie	
Kite, Stockdale & Whitley (2005)			Meta-Analyse	
Langer (1999)			Meta-Studie	

* Interventionsstudien

Die Gesamtschau aller Befunde zu kindlichen Altersbildern hinterlässt zunächst einen widersprüchlichen Eindruck. Sowohl die Erkenntnis, dass Kinder ältere Menschen sehr positiv wahrnehmen (z.B. Thomas & Yamamoto, 1975), als auch der gegenteilige Befund (z.B. Jantz et al., 1976), und die Feststellung, dass Kinder einen neutralen bis positiven (Baggett & Dickinson, 1978, November) oder negativ bis neutralen Eindruck (Weinberger, 1979) von alten und älteren Menschen erhalten, sind vertreten.

Die Befunde einer aktuellen Meta-Analyse verweisen jedoch in der Mehrheit auf eher negativ geprägte Altersbilder bei Kindern (Gilbert & Ricketts, 2008). Von 144 interviewten Kindern bevorzugten beispielsweise rund drei Viertel das Zusammensein mit jüngeren Erwachsenen (gegenüber gemeinsamen Tätigkeiten mit älteren Menschen) und weniger als ein Viertel der befragten Kinder blickt positiv auf den eigenen Alternsprozess (Page et al., 1981). Die hier aufgeworfene Tendenz zur negativen Altersstereotypisierung bestätigt eine beträchtliche Anzahl weiterer Studien (z.B. Blunk & Williams, 1997; Downs & Walz, 1981; Laney et al., 1999 oder Newman et al., 1997) ebenso wie die Forschungsarbeiten mit den jüngsten Untersuchungsteilnehmern, die gerade zwei Jahre alt sind (Kwong See & Nicoladis, 2010).

In der Interpretation dieser Ergebnisse muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Wertungen, die aus dem üblicherweise verwendeten sprachlichen Material erschlossen wurden, aus Sicht der Forscher in negative Altersbilder überführt wurden, ohne dass diese a priori impliziert sein müssten. Wenn Kinder z.B. mit alten Menschen die Eigenschaft ‚müde‘ assoziieren, ist die Schlussfolgerung, dass es sich mit dieser Zuschreibung um eine negative Einstellung alten Menschen gegenüber handelt, kritisch zu hinterfragen. Eine Auseinandersetzung mit kindlichen Altersbildern kommt daher nicht umhin, sich mit dem kindlichen Wertesystem zu beschäftigen und die Ergebnisse vor diesem Hintergrund zu beurteilen. Diesem Ansatz folgend befragten Newman et al. (1997) die neun- bis zehnjährigen Kinder, wie sie die Veränderungen bewerten, die sie mit dem Alter erwarten. 20 Prozent befanden die Veränderungen ‚gut‘, 30 Prozent hielten sie für ‚schlecht‘ und rund die Hälfte der 71 befragten Kinder standen den Veränderungen neutral gegenüber.

Wenngleich die soziale Kategorie der älteren und alten Menschen oft negativ(er) wahrgenommen wird, werden einzelne ältere Menschen nicht unbedingt negativer gesehen (Newman et al., 1997; Chasteen et al., 2002).¹² Dieser Annahme folgend, analysierten Isaacs & Bearison (1986) intergenerationale Kontakte zwischen Kindern und einer 35-jährigen bzw. einer 70-jährigen Person in einer fingierten Wartezimmersituation beim Puzzeln. Die sechs- bis

12 Erklärungsansätze führen zurück auf die Theorie der Stereotypaktivierung, die in Kap. 5.1.2 beschrieben sind.

achtjährigen Kinder nahmen mit der älteren Person seltener Blickkontakt auf, initiierten weniger Gespräche, baten seltener um Hilfe und wahrten eine größere räumliche Distanz. Die vierjährigen Untersuchungsteilnehmer hingegen unterschieden sich in ihrem Interaktionsverhalten der älteren oder jüngeren Person gegenüber nicht. Während im Allgemeinen argumentiert werden kann, dass sich die Unterschiede im Interaktionsverhalten nicht zwingend auf negative Altersbilder zurückführen lassen müssen, sondern beispielsweise auch auf Aspekten der (Un-)Vertrautheit beruhen können (intergenerationale Kontakte zwischen Kindern und sehr alten Menschen sind im Alltag seltener vorzufinden als Kontakte zwischen jüngeren/mittleren Erwachsenen und Kindern), bleibt die Frage, weshalb die jüngeren Kinder offener auf die älteren Personen reagierten, damit unbeantwortet.

In ihrer Meta-Analyse verweisen Kite und Johnson (1988) darauf, dass auch im Kindesalter bereits eine mehrdimensionale Einstellung gegenüber dem Alter(n) vorliegt. Komplexe kindliche Altersbilder können demgemäß nicht auf ihre positiven oder negative Komponenten hin reduziert werden, sondern können beispielsweise hinsichtlich der Frage des eigenen Alterns eher negativ gefärbt sein und in affektiver Hinsicht gegenüber älteren und alten Menschen positiv konnotiert sein (Marks et al., 1985). Auch die Frage nach Interaktionspräferenzen beantworten Kinder teilweise differenziert im Hinblick auf die geplanten ‚Aktivitäten‘. Als Lehrer bevorzugen Kinder eher eine jüngere Person (Burke, 1981; Peterson, 1980), während sie Geheimnisse älteren Personen genauso gerne anvertrauen wie jüngeren (Seefeldt et al., 1977).

Wissensdefizite von Kindern über alte Menschen, Alternsprozesse und das Alter führen nicht selten zu negativen Anteilen in kindlichen Altersbildern (Haught et al., 1999; Steitz & Verner, 1987). Vor allem die frühen Studien vernachlässigen affektive und behaviorale Komponenten kindlicher Altersbilder und kommen dadurch zu ungerechtfertigt negativen Ergebnissen, denn wenn Kinder z.B. das Kranksein mit dem Alter assoziieren, kann sich diese Annahme auf vorhandene Wissensbestände beziehen und muss nicht zwingend Ausdruck eines negativen Altersstereotyps sein (Schorsch, 1992, S. 135f.). Obwohl sich also das Wissen über das Alter(n) im Laufe der Kindheit immer weiter ausdifferenziert, muss festgehalten werden, dass bereits Vierjährige etwas über alte Menschen, deren Probleme und Tätigkeiten wissen. Dabei scheinen biologische Veränderungen und Aspekte wie die vermehrte Freizeit aufgrund des Renteneintritts, aber auch Einsamkeit oder Krankheit für die Kinder im Zentrum zu stehen. „Wie umfangreich dieses Wissen ist, wo Wissenslücken oder Fehleinschätzungen vorliegen und wie sich das Wissen entwicklungsmäßig verändert, ist jedoch noch nicht systematisch untersucht worden“ (Schorsch, 1992, S. 148).

Eine weitere Betrachtungsebene liefern mögliche Einflussfaktoren, welche die Ausbildung von eher positiven Merkmalen oder negativen Färbungen kindlicher Altersbilder beeinflussen. So zeigen sich bei Mädchen eher positive Einstellungen gegenüber älteren Menschen als bei Jungen (Mitchell et al., 1985; Zandi et al., 1990). Auch das Geschlecht der älteren Menschen hat offensichtlich Auswirkungen darauf, wie Alter als soziale Variable von Kindern wahrgenommen wird. Ältere Frauen wurden demnach positiver, d. h. freundlicher und weniger aggressiv wahrgenommen als ältere Männer (Mitchell et al., 1985). Weitere Studien ergaben Zusammenhänge von ethnischen Zugehörigkeiten der Kinder und den entwickelten Altersbildern (Haught et al., 1999; Mitchell et al., 1985) sowie Unterschiede zwischen städtisch und ländlich lebenden Jugendlichen (Ivester & King, 1977), wobei Jugendliche aus ländlichen Gegenden das Alter(n) eher positiver wahrnahmen.

Des Weiteren müssen die empirischen Befunde dahingehend hinterfragt werden, welche Vorstellungen vom Alter(n) untersucht werden sollten. Wie bereits an früherer Stelle angedeutet, ist das Alter als soziale Kategorie nur vage definiert (siehe Kap. 5.4.1). Demgemäß beziehen sich manche Studien auf Personen, die von Erwachsenen als ‚alt‘ bezeichnet/erachtet werden (Isaacs & Bearison, 1986), andere auf Personen, die von Kindern als ‚alt‘ bezeichnet werden (Dobrosky & Bishop, 1986); wieder andere differenzieren zwischen dem mittleren und dem späten Alter (Thomas & Yamamoto, 1975) und wenige nehmen ganz gezielt die Gruppe der Hochbetagten in den Blick (Hickey & Kalish, 1968). Diese Heterogenität äußert sich auch darin, dass kindliche Altersbilder sowohl die eigenen Großeltern betreffen können (die in der Regel ca. 60 Jahre alt sind) (Höpflinger & Hummel, 2007) als auch die hochaltrigen BewohnerInnen einer Altenhilfeeinrichtung (die meist 80 Jahre und älter sind) (Funderburk, Damron-Rodrigues, Storms & Solomon, 2006).

Systematisch angelegte entwicklungspsychologische Studien zum Aufbau und zur Ausdifferenzierung kindlicher Altersstereotypen liegen bislang nicht vor (Filipp & Mayer, 1999, S. 249).

4.4.2.2 Einfluss von intergenerationalen Interventionsprogrammen auf Altersstereotype

Nachdem kindliche Altersstereotypen einerseits auf ihre mangelnde Erfahrung mit dem eigenen Altern (resp. Älterwerden) zurück geführt werden, werden andererseits Zusammenhänge bezüglich der geringen Interaktionsmöglichkeiten mit älteren und alten Menschen vermutet (Aday, Aday, Arnold & Bendix, 1996; Aday, McDuffie & Sims, 1993; Aday, Sims & Evans, 1991). Seefeldts Forschungsarbeit (1984) bestätigt diese Annahme, indem sie feststellt: „Children who have less exposure to older adults are more likely to hold stereotypes and wrong ideas about the aging process and the elderly“

(Gilbert & Ricketts, 2008, S. 574). Und auch Sheehan (1978) zeigte, dass Kinder, die häufiger Kontakt zu alten Menschen hatten, altersspezifische Charakteristika besser identifizieren konnten und die kognitiven Komponenten ihres Altersbildes damit stärker ausgeprägt waren als bei Kindern, die nur selten Gelegenheit zu intergenerationalen Begegnungen hatten. Dabei scheinen vor allem außerfamiliale Kontakte zu älteren Menschen eine positive Wirkung auf Altersstereotypen zu haben, da die Beziehung der Kinder zu ihren Großeltern kaum Auswirkungen auf ihre Einstellung alten Menschen gegenüber zeigte (Newman et al., 1997). Im Rahmen von Subtyping-Prozessen (vgl. Kap. 5.2) münden individuelle Erfahrungen nicht selbstverständlich in die Differenzierung von Altersbildern, sondern werden zunächst nur auf einzelne Personen dieser Altersgruppe angewandt.

Diese Hypothese wird durch die Evaluation verschiedener Interventionsstudien belegt, die entweder einen positiven Einfluss auf kindliche Altersbilder und/oder die Einstellung dem eigenen Altern gegenüber nachwiesen (Blunk & Williams, 1997; Haught et al., 1999; Laney et al., 1999; Rosenwasser et al., 1986), kaum Veränderungen feststellen konnte (Newman et al., 1997; Page et al., 1981) oder gar negative Effekte zeigte (Seefeldt, 1987). Angebote, die auf Basis der sozialen Kontakthypothese (vgl. Kap. 5.1.2) angelegt sind, führen demnach nicht per se zu einer Differenzierung kindlicher Altersbilder. Dies bestätigt die These, dass kindliche Altersbilder immer in ihrer Komplexität und Multidimensionalität zu betrachten sind und impliziert darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit Gelingensfaktoren intergenerationaler Begegnungen. Vier Studien von Aday und Mitarbeitern kamen zum Ergebnis, dass die gleichzeitige Berücksichtigung von drei Faktoren sich positiv auf die Effektivität intergenerationaler Interventionsstudien auswirkt (Aday et al., 1996, S. 40; Aday et al., 1993, S. 664; Aday et al., 1991, S. 374; Aday, Sims, McDuffie & Evans, 1996, S. 145):

- (1) das Gespräch mit Gleichaltrigen,
- (2) konkrete Erfahrungen mit alten Menschen und
- (3) die Erweiterung des Wissensbestands über das Alter(n).

Als wichtigster Aspekt wird die Interaktion mit alten Personen gewertet, weshalb auch aktuelle Studien darauf verwiesen, sie als notwendigen Faktor zur Veränderungen kindlicher Altersstereotype zu betrachten (Funderburk et al., 2006).

Pinquart und Wenzel (2000) beziehen sich auf die Entstehung und Entwicklung von (Alters-)Stereotypen unter Sozialisationsaspekten in der frühen Kindheit und verweisen auf die Notwendigkeit, Projekte mit möglichst jungen Kindern durchzuführen, um negative Altersbilder gar nicht erst entstehen zu

lassen. Die Weiterführung dieses Ansatzes soll im folgenden Kapitel vorgenommen werden.

4.4.2.3 Alters- und entwicklungsspezifische Betrachtungen

Wie an früherer Stelle dargestellt wurde, ist das Alter für Kinder bereits von Anbeginn an als eine primäre soziale Kategorie vorhanden und Grundlage ihres Verhaltens anderen Personen gegenüber. Während frühere Studien davon ausgingen, dass stereotype Assoziationen sich im Alter zwischen vier und acht Jahren ausbilden und festigen (Montepare & Zebrowitz, 2002; Gilbert & Ricketts, 2008), korrigierten Kwong See und Nicoladis (2010) den Beginn kindlicher Altersstereotypisierungen auf das Alter von zwei Jahren nach unten. Im Rahmen dieser Studie konnten auch positive Wirkungen intergenerationaler Begegnungen nachgewiesen werden, die mitunter auf die Tatsache zurückgeführt werden können, dass Stereotype in jungen Jahren noch nicht stabil sind. Da aber auch in diesem Zusammenhang unterschiedliche Forschungsergebnisse im Widerspruch zueinander stehen hinsichtlich der Frage, ob Altersbilder jüngerer Kinder negativer getönt sind (diese Hypothese sehen Seefeldt et al., 1977, Haught et al., 1999 und Page et al., 1981 bestätigt) oder ob sich ein zunächst eher neutrales Altersbild erst im Laufe der Kindheit und Jugend in negativen Altersstereotypen manifestiert (diese Annahmen formulieren Couper et al., 1995, Isaacs & Bearison, 1986, Aday, Aday, Arnold, & Bendix, 1996, p. 33 und Aday, Sims, McDuffie, & Evans, 1996), ist auf die Notwendigkeit weiterer Forschungsstudien zu verweisen. Im Kontext der Vielschichtigkeit von kindlichen Altersbildern überraschen diese Ergebnisse nicht, da davon ausgegangen werden kann, dass wissensbasierte Aspekte von Altersbildern im Laufe der Kindheit gelernt und ausdifferenziert werden und somit in kognitiv-basierten Studien offenkundig wird, dass die Aussagen über das Alter zutreffender werden und einen weniger plakativen oder generalisierenden Charakter haben. Im Kontext der Stereotypentwicklung muss wiederum davon ausgegangen werden, dass früh erworbene Altersstereotype nach Bestätigung und Verifizierung suchen und somit Erfahrungen mit alten und älteren Menschen immer auf der Folie dieser Grundlagen bewertet und repräsentiert werden. Veränderungen von Stereotypen vollziehen sich demnach am ehesten, wenn alle Komponenten des Stereotyps – kognitive, affektive und behaviorale Anteile – aktiviert und gleichzeitig sozusagen widerlegt werden und sich die Vertrautheit im Umgang mit anderen erhöht, in dem Sinne, dass man sich als einer anderen Kategorie zugehörig erlebt (sog. *mere-exposure-Effekt*, Zajonc, 1968). Bleiben diese eigenen Erfahrungen und gegebenenfalls Einstellungsänderungen aus, manifestieren sich die erworbenen Altersstereotypen der Kindheit und führen zu einer Übernahme ins Selbstbild der Jugendlichen (Rothermund & Brandtstädter, 2003).

4.4.3 Einstellungen von Kindern gegenüber dem eigenen Älterwerden und Altsein

Alters-Fremdbilder (oder: mentale Repräsentationen des Alters) unterscheiden sich wie bereits weiter oben erwähnt von der Sicht auf das eigene Alter(n) resp. von den Alters-Selbstbildern. Auch Alters-Selbstbilder sind Ergebnisse von Sozialisationsprozessen, die auf sozio-kulturellen Rahmenbedingungen und historischen Entwicklungen basieren und an persönliche Erfahrungswelten geknüpft sind (Langer, 1999). „Individuelle Altersbilder über das eigene Älterwerden lassen somit Rückschlüsse auf gesellschaftliche Altersbilder zu, sind aber nie ein reines Spiegelbild allgemeiner gesellschaftlicher Muster, da sie von der individuellen Lebenslage und von Erfahrungen überformt sind (Schmidt, Sinner & Schnurr, 2008)“ (BMFSFJ, 2010, S. 37). Auch die Vorstellungen vom und Einstellungen zum eigenen Alternsprozess sind multidimensional und vielschichtig, können durchaus ambivalenter Natur sein und weichen nicht selten von der allgemeinen Vorstellung über das Alter ab. So fanden Newman, Faux und Larimer (1997) eine grundsätzlich positive Einstellung alten Menschen gegenüber, obwohl die Einschätzung dem Alterungsprozess gegenüber oft negativ war. Andererseits können Alters-Selbstbilder durch positive Erfahrungen mit alten Menschen, durch eine Ausdifferenzierung von Alters-Fremdbildern, positiv beeinflusst werden und die Grundlage für eine positive Selbstwahrnehmung im Alter bilden (Schorsch, 1992).

Im Allgemeinen weisen jedoch eine Vielzahl von Studien auf eine eher negativ geprägte Vorstellung des Alters-Selbstbildes bei Kindern hin (z. B. Page et al., 1981; Seefeldt, 1984). Zur Interpretation dieser Befunde eignen sich neben dem Erklärungsansatz der Altersstereotypen die Theorie der Altersgruppenpräferenz, die analog zur Theorie der Geschlechtspräferenz (Kohlberg, 1966) davon ausgeht, dass Kinder ab dem Alter von drei Jahren das eigene Lebensalter gegenüber anderen bevorzugen (Schorsch, 1992), und die Theorie des Intergruppenvergleichs (Tajfel & Turner, 1986), welche die Paradigmen des *ingroup favouritism* und der *outgroup derogation* beschreibt.

5 Methodisches Vorgehen

Allgemeine Vorüberlegungen

Auf Basis einer ko-konstruktiven Sichtweise kindlicher Lebens- und Erfahrungshorizonte beteiligen kindzentrierte Forschungsansätze seit rund 30 Jahren Kinder am Forschungsprozess und adressieren ihre Fragen direkt an die Kinder als ExpertInnen ihrer Lebenswelt, die als soziale Akteure ernst- und wahrgenommen werden (Bamler, Werner & Wustmann, 2010; Honig, Lange & Leu, 1999). „Die ‚Entdeckung‘ der Kinder als Akteure (vgl. Honig, 1996, S. 15) geht einher mit der Erkenntnis, dass die Welt der Kinder grundsätzlich von der Erwachsenenwelt verschieden ist. Kindheit ist eine Form der Wirklichkeit, die Erwachsenen tendenziell fremd ist und auf die sie eine Vielzahl von eigenen Wünschen, Ängsten und Bildern übertragen (vgl. Fuhs 1998)“ (Fuhs, 2000, S. 88).

Forschung *über* Kinder muss ausgehend von dieser Feststellung auch immer Forschung *mit* Kindern sein (siehe auch Heinzel, 2000a). Denn das Verstehen des spezifischen kindlichen Denkens und Handelns aus der Erwachsenenperspektive heraus stellt die Forschenden immer dann vor besonders große Schwierigkeiten, wenn an den „erwachsenenzentrierten Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsunterstellungen“ festgehalten wird (Hülst, 2000, S. 47). Oder kurz: „Erwachsene können Kinder nicht umfassend verstehen, weil sie eben keine Kinder mehr sind und sie sich nicht wirklich in ihre Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmuster hineinendenken können“ (Deckert-Peaceman, Dietrich & Stenger, 2010, S. 65). Kinder werden folglich als Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswirklichkeit, ihrer alltäglichen Erfahrungen und sozialen Netzwerke begriffen, die in der Folge ein eigenes Feld kultureller Bedeutungen konstituieren (Kelle & Breidenstein, 1999). Aus diesem Verständnis heraus werden Kinder als „den Erwachsenen vergleichbare, aber mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattete Forschungssubjekte betrachtet“ (Hülst, 2000, S. 48). Dahingehend liegt es in der Verantwortung der (erwachsenen) Forschenden, kindspezifische Kommunikationsformen (z.B. das kindliche Spiel, kindliche Peer-Dialoge etc.) aufzugreifen. Davon ausgehend müssen die Erhebungsinstrumente sowie das Erhebungsverfahren an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientiert sein. Dabei liegt es nach Lohaus (1989) im Ermessen des Forschers, die Methoden der Erhebung so auszugestalten und auszuwählen, dass sie den Fähigkeiten und Möglichkeiten der befragten Kinder entsprechen. Damit verbunden sind die Berücksichtigung der begrenzten Konzentrationsspanne sowie der Einsatz abwechslungsreicher Instrumente, die die Aufmerksamkeit der Kinder gewinnen und erhalten sollen. Im Kontext von Interviewsituationen und teilnehmenden Beobach-

tungen kommt daher auch der Haltung der Forschenden eine wichtige Bedeutung zu, da sie als Dialog- und Interaktionspartner auf die Kinder mit ihren Einstellungen und Haltungen wirken. Eine offene, interessierte und zugängliche Haltung des Kindes ist nur in Situationen möglich, in denen sich die Kinder wohlfühlen. „Forscherinnen und Forscher müssen sich auf die Interaktions- und Kommunikationsangebote der Kinder einlassen und bereit sein, die Erfahrungen der Kinder in ihrer Lebenswelt anzunehmen und zu verstehen“ (Bamler et al., 2010, S. 75).

5.1 Dialoggestützte Interviews mit Kindern

Mithilfe der Methode der dialoggestützten Interviews (Weltzien, 2009) können Erfahrungen, Einstellungen und Wissensbestände zum Thema Alter(n) herausgearbeitet werden. Im teilnarrativen Interview werden gleichzeitig zwei Kinder befragt, die derselben Peergroup angehören, d. h. sie kennen sich oder sind sich zumindest nicht fremd oder explizit unsympathisch. Durch das Vorhandensein eines milieuspezifisch gleichen Interaktionspartners entsteht eine authentische Gesprächskultur, die sich sowohl hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Formulierungen und Ausdrucksweisen als auch hinsichtlich der Relevanzsetzungen in Erzählungen niederschlägt. Die Grundlage einer solchen Gesprächskultur bilden kollektiv geteilte Wissensbestände und die im Sinne einer Theory of Mind (Premack & Woodruff, 1978; siehe auch Kap. 4.4.1) konstituierte Annahme, dass diese Wissensbestände auch vom Gegenüber geteilt werden (Stegbauer, 2002). Diese von Litt (1926 zitiert nach Stegbauer, 2002) erstmals beachtete und später von Mead (1964/1927) in seinen Ausführungen zur Perspektivenübernahme wieder aufgegriffene und als *Reziprozität der Perspektiven* bezeichnete Annahme konstituiert einen entscheidenden Vorteil dialoggestützter Interviews. Denn obwohl Erwachsene resp. Forscher sich durchaus in Kinder und ihre Lebenswelt hineinversetzen können, stoßen ihre Verstehensleistungen aufgrund der Unterschiedlichkeit der Erfahrungsräume und Perspektiven an ihre Grenzen (Schäfer, 2005). Die Frage, „inwieweit Kinder überhaupt aus der Perspektive erwachsener Deutungsgewohnheiten, Relevanzsysteme und Wissensformen angemessen verstanden werden können“ (Hülst, 2000, S. 39) steht dabei oft im Zentrum kontrovers diskutierter Ansätze der Kindheitsforschung und korrespondiert mit der Auffassung einer „doppelten Fremdheit“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 119) des Forschers. Zum einen machen Kinder subjektive Erfahrungen, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden. Zum anderen ist die Verständigung über diese Erfahrungen geprägt von der kindlichen Lebenswelt und Sprache oder anders: den kindlichen Kommunikationsregeln und -strukturen. „Dabei wird unter Umständen das Verstehen erschwert, weil die Kinder ihrer-

seits nicht antizipieren können, was Erwachsene in ihrer Übermächtigkeit an Wissen und Sprache von ihrer ‚normalen‘ Alltagswirklichkeit *nicht* wissen“ (Weltzien, 2012, S. 144). Im Rahmen kindlicher Dialoge entfalten sich allerdings solche geteilten kindlichen Erfahrungsräume und damit das implizite, handlungsleitende Wissen von Kindern (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2006). Die kontextuelle Grundlage einer sprachlichen oder szenischen (Nicht-)Äußerung wird hierbei nicht ausgeblendet, sondern bewusst als konstitutives Moment der Indexikalität mit einbezogen. Als eine Form des ‚methodisch kontrollierten Fremdverstehens‘ (Schütze, Meinefeld, Springer & Weymann, 1976) entwickelt sich die Perspektive der Kinder im Rahmen von dialoggestützten Interviews innerhalb ihres spezifischen Verweisungszusammenhangs. Kinder, die beispielsweise „Dialogorientierung und Partizipation als selbstverständlichen Bestandteil ihres Alltags erleben, werden davon kaum explizit sprechen, weil sie davon ausgehen müssen, dass dies ‚normal‘ ist. Ein solches kollektives Erfahrungswissen lässt sich folglich nur indirekt aus den Erzählungen der Kinder über Alltagsbegebenheiten, Alltagsprozesse, Projekte und Aktivitäten und/oder über Beobachtungen ableiten“ (Weltzien, 2009).

Des Weiteren muss die Überbrückung generationaler Unterschiede zwischen dem erwachsenen Interviewenden und dem Kind ebenso wie hierarchische Strukturen zwischen dem befragten Kind und dem fragenden Erwachsenen zwar auch in dialoggestützten Interviews kritisch reflektiert und als beeinflussendes Moment gewertet werden, nimmt jedoch durch die zahlenmäßige Überlegenheit der Kinder und den sich im Idealfall im Wesentlichen innerhalb der Kinder explizierenden Dialog eine weniger zentrale Position ein (Weltzien, 2009, 2012). Zu diesem Schluss kommen auch Zeiher & Zeiher (1994), die durch die Anwesenheit mehrerer Kinder eine Steigerung der Informationsmenge und die Herstellung eines multiperspektivischen Ansatzes bemerkten. Gleichzeitig gilt es zu beachten, dass die einzelnen Kinder sich in ihren Wortbeiträgen auch stören und beeinträchtigen können und beispielsweise bei Gruppendiskussionen mit Kindern oft lange Wartezeiten für die Kinder entstehen können, weshalb eine Begrenzung auf zwei Kinder in den Interviews als sinnvoll erachtet wird (Weltzien, 2012).

Die Berücksichtigung des sich in der frühen Entwicklung befindlichen autobiografischen Gedächtnisses erfordert eine situationsnahe und lebensweltliche Interviewform, die sowohl in ihrem zeitlichen Kontext als auch in der Auswahl der thematischen Schwerpunkte einen hohen Gegenwarts- und alltagspraktischen Bezug herstellen kann (Fuhs, 2000). Dem wird im Forschungsprozess entsprochen, indem die Interviews entweder zeitlich nah zu den Begegnungen durchgeführt oder durch entsprechende Hilfsmittel unterstützt wurden (z. B. durch das Vorführen einer Filmsequenz aus den Begegnungen

oder durch Fotos).¹³ Zum anderen wird die Selektivität des kindlichen Gedächtnisses, die beispielsweise einzelne Themen besonders hervortreten lassen, andere Themen wiederum ausblendet, gezielt im Forschungsprozess aufgegriffen. Über *Relevanzsetzungen* im Gespräch stellen die Kinder aus ihrer subjektiven Sichtweise Sachverhalte dar. Merkmale dieser Relevanzsetzungen sind interaktive Dichte, Ich-Perspektiven, klare Positionierungen, emotionale Involviertheit oder szenische Darstellungen (Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007; Weltzien, 2012).

5.2 Videosequenzanalysen

Die Videoanalyse stellt ein geeignetes Forschungsinstrument dar, um komplexe Abläufe wie Kommunikations- und Interaktionssituationen zu untersuchen. Gerade die Eingebundenheit in den jeweiligen Entstehungskontext zeigt sich im Rahmen der videografischen Dokumentationen deutlicher als bei reinen Texttranskripten.

Die Sozialforschung begriff diese Tatsache und weitere Möglichkeiten der Videoanalyse bereits früh als weiterführende Gelegenheit zur Interpretation praxeologisch motivierter Fragen (Gottdiener, 1979; Grimshaw, 1982; Heath, 1986). Dem ursprünglich aus der Ethnologie hervorgegangenen Verfahren der teilnehmenden Beobachtung (Bohnsack, Loos, Schäffer, Städtler & Wild, 1995; Nohl, 2001) wurde durch die Möglichkeiten der Videoaufzeichnung ein breites Feld der audio-visuellen Sozialforschung eröffnet (Wagner-Willi, 2013, S. 133). Die detaillierten, fast vollständigen und genauen Aufnahmen sind empirisch belastbar, weil sie eine stets wiederholbare Reproduktion und damit eine von der Person des Beobachters unabhängige Form der Analyse ermöglichen. Weitere Vorzüge ergeben sich aus der Interpretation von Alltagshandlungen innerhalb ihres natürlichen Verweisungszusammenhangs, insbesondere über die Beachtung performativer Aspekte der Körperlichkeit, die oftmals nicht verbalisiert werden (Schnettler & Knoblauch, 2009, S. 275). Da sowohl die Positionierung der Kamera als auch die Wahl des Ausschnitts und mögliche Fokussierungen der Kameraführung den Forschungsgegenstand mitgestalten, sind diese stets methodisch zu kontrollieren resp. zu reflektieren. Die Objektivität wird darüber hinaus durch die Reduktion von einem dreidimensionalen Raum in eine zweidimensionale Fläche sowie eine Veränderung von Farben, Formen und Geräuschen relativiert und impliziert daher immer eine Trennung der Realität von ihrer filmischen Aufzeichnung.

13 Als ein neues Forschungsverfahren entwickelten sich aus diesem Anspruch heraus auch die „Altersspiele“ (Puppenhaus, generationenbezogene Spielfiguren und Mobiliar), die in Kap. 6.9 ausführlich dargestellt sind.

In der Verknüpfung des wissenssoziologischen mit dem ethnografischen Ansatz entstand die Methode der Videografie. Hierbei stehen „im Rahmen des interpretativen Paradigmas (...) ‚natürliche‘ (...) Interaktionssituationen“ (Schnettler & Knoblauch, 2009, S. 274) und Handlungszusammenhänge im Vordergrund.

Die im Forschungsprojekt entstandenen videografischen Daten entstammen Aufnahmen, die zu Erhebungszwecken von den Forschenden angefertigt wurden und verstehen sich im Wesentlichen in ergänzender Funktion zur Gesprächsanalyse. Obwohl damit einige Potenziale der (dokumentarischen) Videointerpretation ungenutzt blieben, folgt dies dem Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts. „In Bereichen, in denen die Videografie als Erhebungsinstrument genutzt wird und allzumal dort, wo das Erkenntnisinteresse auf die Gesprächsanalyse gerichtet ist, ist es selbstverständlich legitim, der Bildanalyse einen lediglich ergänzenden Stellenwert zu zuweisen“ (Bohnsack, 2009, S. 138).

Erhebungsverfahren im Rahmen der intergenerativen Begegnungen sowie der videografischen Spielbeobachtung:

Videografisches Material wurde bei rund einem Viertel aller realisierten Begegnungen erhoben. Hierzu wurden im Vorfeld schriftliche Einverständniserklärungen der Teilnehmenden bzw. der Eltern und Angehörigen eingeholt. Die Videografie wurde zur Interaktions- und Verhaltensanalyse (Engagementniveau der Kinder nach LES-K, vgl. Kap. 6.7) eingesetzt. Des Weiteren wurden spezielle Aktivitäten im Rahmen von Qualifikationsarbeiten („Feinfühlige Begegnungen“, vgl. Kap. 6.8 und „Altersspiele“ vgl. Kap. 6.9) videografiert. Die Methode der Spielbeobachtung ist seit einigen Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung stärker in den Vordergrund getreten, da sie einen Zugang zu Alltagserfahrungen von Kindern und ihren individuellen Lebens- und Handlungsräumen eröffnet. Gegenstand der Spielbeobachtung ist sowohl die personal-soziale als auch die räumlich-materielle und temporale Dimension (Heimlich, 1993). Auf den Grundlagen dieser Annahmen wurde ein standardisiert angeordnetes Spielsetting entwickelt und durchgeführt, allerdings hinsichtlich der kindlichen Spielhandlung in einer freien Situation. Annahmen der Spieltheorie (Mogel, 2008; Oerter, 1999), Grundlagen der dialoggestützten Interviews¹⁴ (Weltzien, 2009) und methodologische Zugänge der teilnehmenden Beobachtung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010)

14 Weltzien (2009) geht davon aus, dass Kinder, die sich in ihren Alltagswirklichkeiten gut kennen und deren Erfahrungsräume sich überschneiden, Erfahrungen, Wissensbestände und Verhaltensspuren im gemeinsamen Dialog eher erinnern und kommunizieren als in Einzelinteraktionen.

wurden bei der Gestaltung des Spielsettings verknüpft. Ziel ist es, handlungsleitende Orientierungen, Wissensbestände und Erfahrungen der Kinder zu erfassen. Konkret heißt das, dass den Kindern anhand eines Puppenhauses ein „Altersheim“ zur Verfügung gestellt wurde, in dem sie mit Puppenstubenfiguren und -utensilien sowie Playmobile-Figuren paarweise die Möglichkeit hatten, sich im Spiel mit der Thematik auseinanderzusetzen. Anhand einer Geschichte wurde den Kindern zu den Themen „alte Menschen“, „Altsein“ und „Altwerden“ Impulse gegeben. Im Anschluss daran hatten die Kinder die Möglichkeit, mit den Materialien zu spielen, die Beobachterin hielt sich im Hintergrund. Danach wurden die Kinder zu verschiedenen Spielhandlungen und zu Inhalten des Projektes „intergenerative Begegnungen“ befragt.

Mit Hilfe der videografierten Aufzeichnungen konnten die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Kinder festgehalten werden, um deren Bedeutung anschließend zu interpretieren. Bei einer solchen Verhaltensbeobachtung werden die in der Videoaufzeichnung erhobenen Daten zusätzlich durch direkte Beobachtungen, Gespräche oder Interviews mit den Akteuren des Feldes ergänzt (Schnettler & Knoblauch, 2007). Im Rahmen der Interpretation dieser sogenannten Altersspiele fanden als methodologische Ergänzung eine teilnehmende Beobachtung und ein abschließendes Gespräch mit den Kindern statt. Die teilnehmende Beobachtung stellt in der Regel eine eigene Datenerhebungsmethode dar (Scholz, 2012; Krappman & Oswald, 1995). In dem hier vorliegenden Untersuchungsdesign diente sie ausschließlich der Ergänzung des Spielsettings. Mit den abschließenden Gesprächen wurde das Ziel verfolgt, Spielthemen und -inhalte der Kinder aufzugreifen und deren Sinnstrukturen sowie Hintergrundwissen hinsichtlich intergenerativer Erfahrungen der Kinder zu erfassen.

Erhebungsverfahren im Rahmen der Anwendung der Leuener Engagiertheitsskala

Eine der videografierten Begegnungen (N=40) wurde von geschulten BeobachterInnen anhand der Leuener Engagiertheitsskala (Laevers, 1997; Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1999) analysiert. Mithilfe dieses standardisierten Beobachtungsverfahrens sollten Wohlbefinden und Engagiertheit und damit mögliche Bildungspotenziale der Begegnungen auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden (Weltzien, 2011).

Basierend auf bindungstheoretischen Prämissen (Bowlby, 1984) geht das *Konzept des Wohlbefindens* davon aus, dass ein Kind, das mit sich und seiner Umgebung zufrieden ist, das „es selbst“ sein kann und in soziale Beziehungen eingebunden ist, neuen Lernerfahrungen offen gegenüber steht (Weltzien,

2011). Die folgenden Aspekte kennzeichnen Situationen des Wohlbefindens (Laevers, 1997; Laevers et al., 1999):

- Offenheit und Empfänglichkeit für die Umgebung
- Flexibilität
- Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl
- Durchsetzungsvermögen
- Vitalität
- Entspannung und innere Ruhe
- genießen können
- im Einklang mit sich sein

Eingebunden in ein erfahrungsorientiertes Lernverständnis, stellt das kindliche Wohlbefinden die Grundvoraussetzung für Prozesse des sogenannten „deep level learnings“ (De Neve, 1988) dar. Situationen, in denen sich die Kinder wohl fühlen, bieten demnach die Gelegenheit, weitere Entwicklungsschritte zu vollziehen. Dies geschieht immer dann, wenn ein *engagiertes Verhalten* der Kinder in der jeweiligen Situation feststellbar ist. Ausgehend von Wygotskis Entwicklungstheorie (1987) existieren „Zonen nächster Entwicklung“, deren Erreichen neue Fähigkeiten erfordern. Dabei stellt die Überwindung persönlicher Grenzen (ohne gleichwohl in Überforderung zu geraten) eine Voraussetzung für das Erreichen der nächsthöheren Entwicklungsstufe dar (Oerter & Montada, 2008, S. 244). Lernerfahrungen, die in einem Zustand hoher Engagiertheit gemacht werden, sind intensiv, da sie alle Sinne erfordern und Glücksgefühle auslösen (Weltzien, 2011, S. 31). Wesentlich ist demnach nicht das Ergebnis einer Handlung, sondern deren Intensität. Laevers und Kollegen (1997; 1999) vermerken folgende Anzeichen von Engagiertheit (zitiert nach: Weltzien, 2011):

- **Konzentration.** Die gesamte Aufmerksamkeit wird der aktuellen Tätigkeit gewidmet, Reize und Störungen von außen werden nicht wahrgenommen oder in diese Tätigkeit „eingebaut“.
- **Energie.** Das große Maß an Energie in einer engagierten Tätigkeit zeigt sich entweder in der Bewegung und Lautstärke der Kinder oder als stille Anspannung, Fixierung und Konzentration.
- **Komplexität, Vielschichtigkeit, Kreativität.** Da neue Herausforderungen keine routinemäßigen Handlungen ermöglichen, zeigen die Kinder entsprechend ihrer Kompetenzentwicklung komplexe Denk- und Handlungsabläufe und ein hohes Maß an Kreativität.

- **Gesichtsausdruck und Körperhaltung.** In der Konzentration und Anspannung zeigt sich selbst aus größerer Entfernung, wie intensiv sich ein Kind in einer Tätigkeit befindet. Mimik und Gestik unterscheiden sich deutlich von weniger engagierten, abgelenkten oder gelangweilten Kindern.
- **Ausdauer.** Entspricht eine Tätigkeit genau den Bedürfnissen und Fähigkeiten eines Kindes, ist seine Konzentration über einen längeren Zeitraum hoch. Die Ausdauer ist von Alter und Entwicklungsstand abhängig und wird bestimmt durch die körperlichen, geistigen und kreativen Kräfte des Kindes.
- **Genauigkeit.** Kinder zeigen in Aktivitäten mit hoher Engagiertheit ein großes Maß an Sorgfalt und Achtsamkeit auch für vermeintliche Kleinigkeiten.
- **Reaktionsbereitschaft.** Aufgrund der großen inneren Anspannung sind die Kinder hoch motiviert, flexibel und reaktionsbereit, wenn sich neue Herausforderungen ergeben, die ein Umdenken oder neue Strategien erforderlich machen.
- **Verbale Äußerungen.** Engagierte Tätigkeiten werden häufig von Gesprächen, Selbstgesprächen oder spontanen Äußerungen begleitet. Auch eher zurückhaltende Kinder fassen ihre Begeisterung über das eigene Tun in Worte oder gehen auf Gesprächsimpulse ein.
- **Zufriedenheit.** Intensive, selbstgesteuerte Lernerfahrungen führen zu Glücksgefühlen, die sich in Mimik, Gestik oder verbalen Äußerungen zeigen. Nach Beendigung der Aktivität zeigt das Kind einen entspannten, zufriedenen Eindruck.

Zielsetzung der vorgenommenen Analysen des videografischen Materials war es demnach, das Engagiertheitsniveau der Kinder während der Begegnungen mit älteren Menschen und speziell in gemeinsamen Aktivitäten zu ermitteln. Damit sollten Hinweise abgeleitet werden, ob der Anregungscharakter des jeweiligen Settings angemessen herausfordernd gestaltet war, ohne die Beteiligten zu überfordern (die Ergebnisse der quantitativen Auswertung sind in Kap.6.7 dargestellt).

5.3 Auswertungsverfahren

Für den rekonstruktiven und fallvergleichenden Auswertungsprozess der dialoggestützten Interviews wurde die dokumentarische Methode angewendet. Dieses Verfahren hat in den vergangenen Jahren in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ein breites Anwendungsfeld gefunden (Bohnsack,

Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007). In der in den 1920er Jahren von Karl Mannheim (1980) entworfenen Methode, die von Bohnsack (Bohnsack et al., 2007; Bohnsack, 2007) ausdifferenziert wurde, geht es um die Frage, auf welchen übersituativen Mustern eine konkrete Handlungssituation beruht. Im Zentrum der Analyseverfahren steht damit das sogenannte Alltagshandeln von Personen, das durch diese bereits gegliedert und interpretiert wird: „Es ist typengeleitet, wissensgeleitet, entwurfsorientiert (vgl. dazu auch Berger & Luckmann, 1969)“ (Bohnsack, 2000, S. 23). Durch die Schaffung von Sinnstrukturen werden subjektive Wahrnehmungen, Wertungen und Relevanzsetzungen ebenso wie gesellschaftlich verankerte Deutungsmuster, Erfahrungs- und Wissensbestände integriert und führen zu beobachtbaren Handlungen. Aufgrund der Bedeutung der Handlungspraxis ist das Verfahren demnach in der praxeologischen Wissenssoziologie verortet (Bohnsack, 2009, S. 21). „Gemeint ist damit sowohl die Praxis des Handelns, wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens. Die Frage nach dem *Wie* ist die Frage nach dem *Modus Operandi*, nach dem der Praxis zugrunde liegenden *Habitus*. (...) Im Sinne der Luhmann'schen Systemtheorie ist dies der Übergang von den Beobachtungen *erster* zu den Beobachtungen *zweiter* Ordnung“ (Bohnsack et al., 2007, S. 13).

Im Forschungsprozess der rekonstruktiven Sozialforschung werden diese Beobachtungen zweiter Ordnung nachvollzogen, indem das Verständnis von Einzelhandlungen sozusagen als „Konstruktion zweiten Grades“ (Schütz, 1971, S. 6) immer auch aus einem Kontextverständnis heraus geschieht (Lamnek, 2005). Denn nur diejenigen, die durch einen gemeinsamen Erlebnis- und oder Erfahrungsraum miteinander verbunden sind, verstehen einander unmittelbar. Alle anderen müssen sich „die geistigen Realitäten, die zu einem bestimmten Erfahrungsraum gehören (...) irgendwie erarbeiten“ (Mannheim, 1980, S. 272). Dennoch soll dabei die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen werden.

Grundlegende Prämisse der dokumentarischen Methode der Interpretation ist die Unterscheidung zwischen *theoretischen* oder *kommunikativen Wissensbeständen* und *atheoretischen* (Mannheim, 1964), *impliziten* (Polanyi, 1985), *inkorporierten* (Bourdieu, 1972) oder auch *konjunktiven Wissensbeständen*. Das beforschte Alltagshandeln beruht zu großen Teilen auf atheoretischem Wissen, das sprachlich üblicherweise nicht expliziert wird, bzw. teilweise auch gar nicht versprachlicht werden kann. Die Leistung der dokumentarischen Methode besteht nun darin, diese konjunktiven Wissensbestände zu interpretieren und damit den „Blick auf eine Sinnstruktur [zu lenken], die bei den Akteuren selbst wissensmäßig repräsentiert ist, ohne aber Gegenstand ihrer Reflexion zu sein“ (Bohnsack, 2009, S. 19).

Dieses „Wissen *um* und *innerhalb* von etwas“ (Bohnsack, 2009, S. 17) entfaltet sich beispielsweise in Gesprächsgruppen, wenn mehrere Akteure einen

gemeinsamen Erfahrungsraum haben. Im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Bohnsack & Schäffer, 2002; Mannheim, 1980, S. 230f.) verstehen sich die beteiligten Personen unmittelbar, interpretieren Begriffe und Symbole gleichermaßen und verfügen über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont in den das jeweilige handlungsleitende Wissen eingelassen ist – Erklärungen sind meist überflüssig. Das kommunikative Verständnis von ‚Familie‘ beispielsweise ist ohne Weiteres sprachlich zu fassen. Über welche konjunktiven Wissensbestände hingegen eine Geschwistergruppe zum Verständnis von ‚Familie‘ verfügt, welchen Erfahrungsraum ‚Familie‘ sie teilen, lässt sich lediglich über eine begrifflich-theoretische Explikation/Interpretation der konkreten Handlungspraxis von ‚außen‘ herausfinden (Bohnsack, 2009, S. 17).

Im Rahmen sogenannter Fokussierungsmetaphern werden solche gemeinsamen Erfahrungsräume, „Zentren des gemeinsamen Erlebens auf den Fokus einer gemeinsamen Weltanschauung“ (Bohnsack, 2000, S. 68) dokumentiert. Gekennzeichnet durch eine hohe interaktive und metaphorische Dichte bieten solche Interviewpassagen Gelegenheit, die Rekonstruktion des fremden konjunktiven Erfahrungsraums von dessen Zentrum aus zu begehen. „An die Stelle der eigenen Normalitäts- und Erfahrungshorizonte treten – da Reflexion immer Gegenhorizonte vorausgesetzt – empirisch fundierte Horizonte anderer Untersuchungsgruppen und -milieus (im Zuge einer komparativen Analyse)“ (Bohnsack, 2000, S. 86). Das methodisch kontrollierte Fremdverstehen bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Bewusstheit des Forschers über die Unterschiedlichkeit der Sprache, des Verweisungskontextes, des Erfahrungshintergrunds, Interpretationsrahmens und Relevanzsystems im Vergleich mit den Akteuren. In möglichst offenen Gesprächs- und Beobachtungssituationen entfalten daher die Kinder die ihnen eigenen Relevanzsysteme, die im Rahmen der dokumentarischen Interpretation innerhalb unterschiedlicher Interpretationsrahmen vergegenwärtigt werden.

Im Kontext kindheitssoziologischer Forschung ist die Frage nach der Enkulturation „insofern bedeutsam, als dadurch die Vorstellung wieder aufgenommen wird von *Kindern als ‚Wissenden‘*, die kraft der ihnen in der sozialen Ordnung zugewiesenen Positionen als ‚Kinder‘ auch ein spezifisches Wissen (neben Identitäten und Wertungen) in Bezug auf das erwerben, was zu dieser Positionierung als ‚Kind‘ in der Gesellschaft, in der sie leben, dazugehört. Soziologen sollten erkennen, daß (sic!) erstens Kinder Verständnis (oder Wissen) von ihren sozialen Welten haben, daß (sic!) zweitens dieses Wissen darin enthalten ist, wie Kinder innerhalb der Generationenordnung handeln, und daß (sic!) folglich dieses Erfahrungswissen der Kinder wertvolles Material für die Untersuchung der Generationenordnung darstellt“ (Alanen, 1997, S. 173).

Davon ausgehend sind es vor allem die atheoretisch repräsentierten konjunktiven Wissensbestände der Kinder, die eine dokumentarische Interpretation

der sozialen Interaktionen und Konstruktionen erster Ordnung nahelegen (Nentwig-Gesemann, 2008). Interaktiv dichte Erzählpassagen und sogenannte Fokussierungsakte¹⁵ ermöglichen schließlich das Auffinden konjunktiver kindlicher Orientierungsmuster.

Im Rahmen der dokumentarischen Interpretation wird der Vergleich als eine durchgängige Analysehaltung angesehen (Bohnsack, 2000, S. 41; Nohl, 2013, S. 15f.). In der Auseinandersetzung mit anderen Fällen wird der Rückgriff auf Vergleichshorizonte, die empirisch untermauert sind, ermöglicht. Durch den stetigen Blick auf Kontrastfälle und Gemeinsamkeiten in der Behandlung desselben bzw. eines vergleichbaren Themas soll das Relevanzsystem der Forschenden (‘Normalitätsvorstellungen‘ Bohnsack, 2000, S. 99) in das Relevanzsystem der betrachteten Fälle überführt und damit die Standortgebundenheit der Forschenden relativiert werden. Wenn die Erfahrungshintergründe und Wertesysteme der Forschenden also keine empirisch haltbare Hintergrundfolie zur Interpretation von Handlungsvollzügen darstellen, muss eine solche Kontrastfolie aus den Fällen heraus entwickelt werden. Daher spielt gerade in der Auseinandersetzung mit einer fremden, andersgearteten Normalität die Rekonstruktion des Einzelfalles im Rahmen eines fallkontrastierenden Vorgehens eine herausragende Rolle. Die Suche nach minimal bzw. maximal kontrastierenden empirischen Fällen bezieht sich dabei sowohl auf die Interpretation des einzelnen Falles, innerhalb dessen homologe und heterologe Äußerungen verglichen werden (fallinterner Vergleich), als auch zwischen den betrachteten Fällen (fallübergreifender Vergleich). „Denn die spezifische Selektivität eines Falles, d.h. die Art und Weise, der Orientierungsrahmen, in dem in diesem Fall Probleme bearbeitet werden, lässt sich prinzipiell nur in Relation zu homologen Sequenzen und in Abgrenzungen zu heterologen Sequenzen, d.h. zu Sequenzen in anderen Fällen, in denen mit demselben Problem auf andere Weise umgegangen wird, rekonstruieren“ (Nohl, 2013, S. 23). Ausgehend von fallvergleichenden Analysen können schließlich unterschiedliche Typiken generiert werden, die sich in den jeweiligen Fällen überlagern. Dabei ist die Typenbildung umso valider, je klarer die unterschiedlichen Typiken voneinander abgegrenzt und zugleich miteinander in Beziehung gesetzt werden können (Bohnsack, 2000, S. 160). Die auf diese Weise herausgearbeiteten prototypischen Orientierungen der Kinder in Bezug auf Begegnungen mit dem hohen Alter werden in Kapitel 6 ausführlich dargestellt.

15 In Anlehnung an den von Bohnsack (2000) geprägten Begriff der Fokussierungsmetapher, entwickelte Nentwig-Gesemann (2008) das Konzept der Fokussierungsakte als metaphorische, dramaturgische Höhepunkte, die performative Aspekte in hoher interaktiver Dichte aufweisen.

5.4 Güte und Reichweite der Verfahren sowie Übertragbarkeit

In der Erforschung von Sinnstrukturen und Sichtweisen kindlicher Lebens- und Erfahrungshorizonte kann auf verschiedene Forschungsansätze zurückgegriffen werden, die sich immer stärker direkt an Kinder adressieren. Zinnecker (1996) führt dies auf den Wandel des sozialen Status von Kindern zurück (Heinzel, 2000a), der Kinder als Experten ihrer eigenen Lebenswelt begreift. Ein häufiger Kritikpunkt ist allerdings die für eine standardisierte Untersuchung nötige Erfüllung der Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität). Kinder verändern sich in kurzen Zeitabschnitten und erschweren aufgrund dessen sowie wegen der großen Heterogenität in der Entwicklung gleichaltriger Kinder die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten (Heinzel, 2000b). Daneben haben sich in den vergangenen Jahrzehnten bereits verschiedene qualitative Methodenzugänge wie Interviews und teilnehmende Beobachtungen etabliert. Dabei stellen alle Erhebungsverfahren mit Kindern besondere Herausforderungen an die ForscherInnen. Heinzel (2000b) legt im Einzelnen drei grundlegende Problemstellungen dar:

1. *Die Macht der Erziehungssituation im Kinderleben:* Forschende müssen sich bewusst sein, dass die Lebenswelt der Kinder unter ständiger Beeinflussung von Erwachsenen und deren Erziehungsabsichten steht. Deshalb muss bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass Kindheit sich in sozialisierenden Umwelten vollzieht und dass die Rahmenbedingungen und Regeln dieser Umwelt das Verhalten der Kinder prägen und beeinflussen.
2. *Kindtypische Ausdrucksformen:* „Kindheitsforschung verlangt die Fähigkeit zur empathischen Verbalisierung der Bedürfnisse und Gefühle von Kindern durch die Forschenden“ (S. 26). Heinzel bringt damit zum Ausdruck, dass für die Erforschung kindlicher Lebenswelten empathische Kompetenzen der Forschenden von hoher Relevanz sind, insbesondere bei nonverbalen Verfahren oder solchen, die nur teilweise auf verbale Äußerungen rekurren. Dies gilt im Besonderen für Forschungsprojekte mit unter-fünffährigen Kindern. Die Verbalisierungs- und Erzählkompetenz ist bei Kindern zwischen drei und vier Jahren noch nicht voll entwickelt und stellt damit die Anforderung an die Forscher, eine nicht ausschließlich verbale Erhebungsmethode zu wählen.
3. *Die Erwachsenenzentrierung:* Die Absichten in der Forschung gehen immer von den Interessen der Erwachsenen aus. So orientiert sich sowohl das Interesse, die Lebenswelten und Ansichten von

Kindern zu erfassen, als auch die Sichtweise auf Kinder als Experten, am Wertesystem der Erwachsenen.

5.4.1 Alters- und Entwicklungsabhängigkeit bei narrativen Rekonstruktionen

Die oben skizzierten Besonderheiten des Forschens mit Kindern zeigen auf, dass für die Datengewinnung die Methoden auf den Entwicklungsstand und die Kommunikationsfähigkeit der Kinder angepasst sowie das asymmetrische Hierarchieverhältnis zwischen Kind und Erwachsenen berücksichtigt werden müssen. Heinzl (2012) betont besonders die notwendige Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder, um in natürlichen Situationen mit interpretativen Mitteln die Lebenswelt der Kinder erschließen zu können.

Kindliche Sinnstrukturen vermitteln sich in qualitativen Interviews über die Sprache als wichtigstes Kommunikationsmedium. Die Möglichkeit, sich mit anderen zu verständigen und auszutauschen, Informationen weiterzugeben oder zu empfangen, ist für jedermann nachvollziehbar an Sprache gebunden. Auch das Verständnis bzw. die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen gestaltet sich zu einem großen Teil über Sprache. Für Kleinkinder ist es daher von Bedeutung, dass die Bezugsperson ihre lautlichen Äußerungen und motorischen Handlungen wahrnehmen und interpretieren sowie sprachlich begleiten. Für Kinder, die bereits die Fähigkeit der Sprache erworben haben, ist es wichtig, dass ihre Sprachinhalte, ihre Fragen und Theorieentwürfe von Erwachsenen ernst genommen werden (Jampert, 2002).

Erhebungsverfahren, die den Erwerb der Sprache voraussetzen, wie beispielsweise die dialoggestützten Interviews, können frühestens im Alter von drei bis fünf Jahren eingesetzt werden (Heinzl, 2000a, b; Nentwig-Gesemann & Mackowiak, 2012) und stellen eine besondere Herausforderung für die Forschenden dar. Kinder, die noch in der voroperationalen Phase (Piaget) sind, unterscheiden noch nicht zwischen der eigenen und der Perspektive eines anderen (kindlicher Egozentrismus). Erst die Überwindung des kindlichen Egozentrismus durch Fähigkeiten der Perspektivenübernahme und der Theory of Mind macht die Wiedergabe autobiografischer Erlebnisse möglich. Das Konzept der Perspektivenübernahme umfasst die Fähigkeit, die Perspektive des Anderen in ihrer Eigenqualität zu erfassen und die Frage mitzudenken, *wie* ich mir die Lage des Anderen vorstelle und damit die Möglichkeit miteinzubeziehen, *dass* der Andere die Situation anders erlebt. Auf Basis eines strukturellen Stufenkonzepts beschreibt Selman (1982) die Entwicklung der Fähigkeit, Perspektiven von anderen zu übernehmen, indem er qualitative Kategorien formuliert, die das „Kind [und] sein Verständnis der Beziehung zwischen den eigenen Perspektiven und denen der anderen“ strukturieren (Selman,

1982, S. 226). Die folgenden beiden Stufen durchlaufen Kinder demnach bis zum achten Lebensjahr:

Stufe 0: Egozentrische Perspektivenübernahme [egocentric role taking]

(ungefähr 4 bis 6 Jahre)

Das Kind unterscheidet zwar zwischen unterschiedlichen Perspektiven, nicht aber zwischen unterschiedlichen Standpunkten. „Stufe 0 ist dadurch charakterisiert, daß das Kind nicht in der Lage ist, zwischen der persönlichen Interpretation (entweder seiner eigenen oder der eines anderen) einer sozialen Handlung und der Perspektive, die es selbst für die richtige hält, zu unterscheiden“ (Selman, 1982, S. 230). Im Sinne einer empathischen Identifikation bleibt der Andere in seinem Anderssein zunächst unerkannt und wird auf der Folie eigener Erfahrungen und/oder wahrnehmbarer Verhaltensweisen beurteilt. Die mögliche Vergegenwärtigung einer anderen Perspektive fällt mit dem Einsetzen der Theory of Mind zusammen und wird über diesen Zusammenhang erklärbar.

Stufe 1: Sozial-informationsbezogene Perspektivenübernahme

[social-informational role taking] (ungefähr 6 bis 8 Jahre)

Charakteristisches Merkmal der ersten Stufe ist die Erkenntnis, dass „Menschen unterschiedlich empfinden oder denken, weil sie sich in unterschiedlichen Situationen befinden oder unterschiedliche Informationen haben“ (a.a.O., S. 232). Die Leistung der einfachen Perspektivenübernahme vermag das Kind demnach ebenso zu vollbringen, wie die Vorstellung, was ein Anderer über einen Dritten oder über es selbst denkt. Gleichwohl gibt es noch keine Reziprozität der Perspektiven, d. h. die Erkenntnis, dass die Art und Weise, wie man einen anderen sieht, davon abhängt, wie man das Verhältnis zum anderen versteht, ist noch zu entwickeln.

Abbildung 6. Stufen sozialer Perspektivenübernahme nach Selman (vgl. auch Prinz, 2012).

Die moderne Entwicklungspsychologie sieht unter Antizipation dieser Erkenntnisse die entscheidende Fähigkeit der Perspektivenübernahme darin, sich den Standpunkt *und* die Sichtweise eines anderen bewusst zu vergegenwärtigen und unterscheidet unter Bezugnahme auf Flavell (1975) zwei Dimensionen, die auf die Entwicklung des sozialen Verständnisses bezogen sind: (1) Bereits im zweiten Lebensjahr verstehen Kinder, dass eine andere Person einen Gegenstand, der sich hinter einer Wand befindet, nicht sehen kann, obwohl sie selbst ihn sehen. Diese Level-1-Perspektivenübernahme kann auch als Erklärungsansatz für empathische Verhaltensweisen herangezogen werden, die Kinder bereits vor dem dritten Lebensjahr aufweisen (Bischof-Köhler, 2011a, S. 29; 336f.). (2) Im vierten Lebensjahr entfaltet sich auf

Basis einer Umstrukturierung des Wahrnehmungsaktes, der mit der Entwicklung der Theory of Mind verbunden ist, die Level-2-Perspektivenübernahme. Sie ermöglicht die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes aus der Perspektive eines anderen und berücksichtigt dabei zugleich eine mögliche Unterscheidung des Standpunkts (Bischof-Köhler, 2011a, S. 337).

Kinder, die über eine Theory of Mind (Premack & Woodruff, 1978; zur Übersicht über aktuelle Erkenntnisse siehe Sodian & Thoermer, 2006) verfügen, begreifen, dass sowohl die eigenen als auch fremde Bewusstseinsinhalte das Ergebnis mentaler Akte sind und verstehen, dass die Realität nicht dasselbe ist wie das Bild, das man sich von ihr macht. Diese Subjektivierung von Wirklichkeit steht der naiven Weltsicht der Zwei- bis Dreijährigen entgegen, die alles Dargebotene für (objektiv) wahr hält.

„In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass das episodische und autobiographische Gedächtnis ebenfalls im vierten Lebensjahr einsetzt. Damit erhält das Selbst den Charakter eines *permanenten* Selbst, wodurch auch eine *Zeitreise in die Vergangenheit* [und die Zukunft] möglich wird“ (Bischof-Köhler, 2011b, S. 710). Obwohl dann ab einem Alter von ca. vier Jahren von einem entwickelten autobiografischen Gedächtnis ausgegangen werden kann, muss berücksichtigt werden, dass sich narrative Erlebniserzählungen immer auch mit Fiktionen bzw. subjektiven Wahrheiten mischen. „Die qualitative Rekonstruktion richtet sich damit auf die Frage, wie sich in einem Interview Sinnkonstituierungsprozesse vollziehen, welche Perspektiven Kinder auf ihre Selbst und Welterfahrungen entfalten und welche handlungsleitenden Orientierungen sich hieraus ergeben“ (Nentwig-Gesemann & Mackowiak, 2012, S. 123).

Fuhs (1997) plädiert für eine neue Klassifizierung von Interviewmethoden in der Kindheitsforschung, die sich an der Art des Erinnerns und ihren (auch nonverbalen) Ausdrucksmöglichkeiten orientiert. Auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache geben Erhebungsverfahren, die nonverbale Ausdrucksformen miteinschließen, die Möglichkeit, sich auszudrücken und einen Zugang zu ihren Lebenswelten zu schaffen, denn Kommunikation umfasst weit mehr als die gesprochene Sprache. Mimik, Körperhaltung und Gestik sind ebenso wichtige Ausdrucksmittel der Kommunikation mit der zahlreiche Signale und Zeichen individueller Sichtweisen von der Welt sowie Befindlichkeiten, Vorlieben und Abneigungen zum Ausdruck gebracht werden. Im Gegensatz zu Erwachsenen kommunizieren Kinder gleichermaßen über verbale sowie nonverbale Ausdrucksmittel (Jampert, 2002). Heinzel (2000b) spricht sich daher für den Einsatz von Beobachtungsverfahren aus, die auch für die Forschung mit Kleinkindern geeignet sind. Dabei verweist Heinzel (2000b) insbesondere auf Spielsituationen als geeignetes Beobachtungsverfahren. Sie begründet ihre Aussage mit der Annahme, dass Kinder in Spiel-

situationen von ihrer Lebenssituation erzählen und Themen, die sie beschäftigen, verarbeiten und ausdrücken.

Die Methode der Spielbeobachtung ist seit einigen Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung stärker in den Vordergrund getreten. In alltäglichen Spielbeobachtungen verbirgt sich wesentlich mehr als unmittelbar sinnlich wahrnehmbar ist. Spielbeobachtungen eröffnen einen Zugang zu Alltagserfahrungen von Kindern und ihren individuellen Lebens- und Handlungsräumen. Ziel ist es, die Wirklichkeit möglichst systematisch zu rekonstruieren (Heimlich, 2000). Der Zugang eröffnet dem Kind die Möglichkeit, Erlebtes zu verarbeiten und Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse auszuleben und sich andererseits selbst eine Wirklichkeit zu schaffen, in der es sich mit all seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten als kompetentes Wesen fühlen kann (Einsiedler, 1990; Mogel, 2008; Oerter, 1993). Spielen ist damit die dem kindlichen Wesen entsprechende Tätigkeitsform. Gerade weil keine andere Verhaltensweise mehr Ausdauer und Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt als das Spiel, bietet es Gelegenheiten, die Erfahrungs- und Erlebenswelt des Kindes zu untersuchen.

Die Tatsache, dass Spielen für Kinder nicht nur außerordentlich bedeutungsvoll ist, sondern auch selbst viele Bedeutungen für das spielende Kind hat, erschwert natürlich eine ‚richtige‘ Einschätzung der kindlichen Spieltätigkeit. Was bedeutet welches Spiel in welcher Situation für das Kind und was möchte es eigentlich damit zum Ausdruck bringen? Diese Frage ist nicht einfach durch Überlegungen oder einen Kriterienkatalog zu beantworten. Denn: „Man muss sich in die Welt des kindlichen Spiels hineinversetzen, um den Sinn der Spieltätigkeit zu erkennen“ (Mogel, 2008 S. 39). Hilfreich ist es, wenn man das Kind mit seinen Erfahrungen, Wünschen und Zielen selbst gut kennt und darüber informiert ist, wie das Spiel in andere kindliche Lebensverhältnisse eingebunden ist (Mogel, 2008) an. Das heißt, ein umfangreiches und fundiertes Wissen über das Kind und seine unmittelbare Lebenswelt schützt vor möglichen Fehlinterpretationen. In diesen Aspekt spielen auch Faktoren wie Freiwilligkeit der Kinder, ihr Wohlbefinden und die geschaffene Umgebung eine Rolle. So geht die freiwillige Entscheidung der Kinder zum Spiel mit einem Gefühl der Geborgenheit einher (ebd., S. 54). Wohlbefinden wird einerseits durch das Gefühl der Geborgenheit erzeugt, durch räumliche Ausstattung und Atmosphäre sowie das Zusammenspiel mit Gleichaltrigen. Besonders im Symbol- und Rollenspiel stellen SpielpartnerInnen eine wichtige Position dar und nehmen einen großen Einfluss auf Spielthemen und Spielverlauf. Daneben haben auch Spielobjekte und -materialien sowie die Umgebung des Kindes Auswirkungen auf das Spiel. Diese Einflussfaktoren wirken sich auf die Interpretation des Forschenden aus und müssen im Analyseprozess reflektiert werden.

Schlussfolgernd ergibt sich daraus, dass bei der Erfassung von kindlichen Sinn- und Erlebensstrukturen auf das Alter und den Entwicklungsstand des Kindes eingegangen und eine dem Kind entsprechende Erhebungsform gewählt werden sollte. Unter Berücksichtigung dieser Bedingungen kann eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion der kindlichen Lebenswelten aus der Perspektive der Kinder erwartet werden.

5.4.2 Bedeutung erzählstimulierender Settings für Kinderinterviews

Interviews mit Kindern sind eine weit verbreitete Methode in der Kindheitsforschung (Biggeri, Ballet & Comim, 2010; Deckert-Peaceman et al., 2010). Trotz ihres jungen Alters werden die befragten Kinder als Experten ihrer Generation wahrgenommen. Es wird davon ausgegangen, dass sie „durchaus in der Lage sind, über sich und ihre Sicht auf die Welt Auskunft zu geben“ (Nentwig-Gesemann & Mackowiak, 2012, S. 122).

Ein qualitativer Zugang zu den kindheitstypischen Wissens- und Erfahrungsräumen ist dann möglich, „wenn Kinder ihr Relevanzsystem in der für sie typischen Eigenstrukturiertheit und Sprache entfalten können. Das Prinzip der Offenheit gewährleistet dabei ein hohes Maß an Gültigkeit und Gegenstandsangemessenheit“ (Nentwig-Gesemann & Mackowiak, 2012, S. 122). Gerade in der interaktionalen Auseinandersetzung mit Peers, wie es in den dialoggestützten Interviews methodisch induziert wird (Weltzien, 2012), beziehen sich die Kinder in der *Reziprozität ihrer Perspektiven* (Mead, 1968/1934) aufeinander. Selbst wenn die Gesprächsanlässe durch Fragen und/oder Erzählanreize der Interviewerin bzw. des Interviewers gesetzt werden, entwickeln sich narrative Passagen innerhalb des Peer-Dialogs. Die Kinder verorten sich dabei sowohl sprachlich als auch thematisch in ihrem kindspezifischen Erfahrungs- und Lebensraum und greifen zurück auf eigene Sinnstrukturen und Verweisungszusammenhänge. Gerade die atheoretischen Wissensbestände, die die Kinder im Peer-Dialog explizieren, sind dabei von Interesse.

Um die Selbstläufigkeit des Gesprächs zu fördern, werden feste Gesprächsregeln (festgelegte Reihenfolge der Gesprächsbeiträge, Frage-Antwort-Prinzip, „sich melden“) bewusst nicht vereinbart. Stattdessen vermittelt sich in den *Relevanzsetzungen* der Kinder, welche Themen für sie bedeutsam scheinen, welche Themen interaktiv, dialogisch behandelt werden und welche Themen nur kurz zur Sprache kommen. Die Kinder selbst entscheiden demnach, welche Fragestellungen und Themen sie ausführlich diskutieren. Im Rahmen solch narrativer Fragmente (Andresen, 2012) kommen Themen in sogenannten Fokussierungsmetaphern zu Tage, die für die Kinder von unmittelbarem Gegenwartsbezug sind. „Das Besondere an der Methode der dialoggestützten Interviews ist, dass sich die Beschreibungen und Erzählungen der Kinder nicht nur

auf die Erzählaufforderung der Forscherin, sondern auch auf die Äußerungen des jeweils anderen Kindes beziehen und sich damit ein Gesprächsdreieck zwischen Forscherin und Kindern entwickelt“ (Weltzien, 2012, S. 145). Im gemeinsamen Dialog dokumentieren sich die subjektiven Relevanzsetzungen der Kinder daher einerseits in Übereinstimmungsakten, andererseits aber auch in Interaktionsverläufen, in denen sich die Kinder bewusst thematisch voneinander abgrenzen oder sozusagen um den Anspruch auf ihre Version von ‚Wahrheit‘ oder ‚Realität‘ ringen (Weltzien, 2009, S. 88).

Im Rahmen empirischer Untersuchungen mit der Methode der dialoggestützten Interviews konnten unterschiedliche Dimensionen herausgearbeitet werden, die im Rahmen des Gesprächsverlaufs/der Gesprächsgestaltung zum Tragen kommen (Weltzien, 2009, S. 90):

- *Engagiertheit-generierende Dimension.* Die untereinander vertrauten Kinder treten als ‚wissendes‘ Team gegenüber dem Forschenden auf.
- *Diskursfluss-stimulierende Dimension.* Überforderungen eines Kindes mit einer Fragestellung werden durch den einsetzenden Erzählfluss des anderen Kindes ausgeglichen. Auch in der Rekonstruktion gemeinsamer Erlebnisse kommt es zu Ergänzungen und Validierungen.
- *Erzählschleifen-konstruierende Dimension.* Narrative Passagen, die zunächst scheinbar nichts mit der Fragestellung zu tun haben, bieten eine Gelegenheit, die komplexe und reichhaltige Gedankenwelt der Kinder kennenzulernen. Vor allem durch die Konstruktion solcher Erzählschleifen von beiden interviewten Kindern eröffnet sich eine Fülle gedanklicher Zugänge in die Lebenswelt der Kinder.
- *Kommunikativ-validierende Dimension.* Eine kommunikative Validierung (Flick, 2010) findet im Rahmen des Gesprächs durch die Kinder selbst statt. Gesprächsbeiträge des anderen Kindes werden ergänzt, korrigiert oder justiert.
- *Lebenswelt-erklärende Dimension.* Die Kinder fungieren sozusagen als „Dolmetscher“ für das jeweils andere Kind. Die Forschenden erhalten Informationen über kindliche Lebenswelten, die ohne Zutun des anderen Kindes nicht ohne weiteres hätten entschlüsselt werden können.
- *Themenfeld-eingrenzende Dimension.* Die Kinder begrenzen beispielsweise Erzählschleifen, indem sie sich unterbrechen und/oder auf den thematischen Bezug hinweisen. Das gegenseitige Unterbrechen der Kinder wird in den Interviews weitaus weniger störend betrachtet als eine Unterbrechung durch den Forschenden.

Gegebenenfalls bedarf es jedoch auch besonderer Maßnahmen, um die Kinder zu freien Erzählungen anzuregen. So kann es sinnvoll sein, Erzählstimuli anzubieten. Möglichkeiten bieten sich hier über den Einsatz von Vignetten, Videosequenzen oder Geschichten. Die Forscherin bzw. der Forscher bemüht sich außerdem in der Rolle des aktiven Zuhörers, „an den gemeinsamen Erfahrungsräumen der Kinder zu partizipieren, indem er/sie den dialogischen Austausch zwischen den Kindern als erweiterte Gelegenheit betrachtet, einen Zugang zu ihren Lebenswelten zu finden“ (Weltzien, 2009, S. 76).

6 Ergebnisse der Fallrekonstruktionen

6.1 Einleitung

Die Auswertung des empirischen Materials (Interviewtranskripte und Videosequenzen) erfolgt zunächst im Hinblick auf prototypische Orientierungsmuster der Kinder in Bezug auf das hohe Alter. Hierzu wurde das empirische Material fallvergleichend im Hinblick auf die Frage ausgewertet, welche Altersbilder, Vorstellungen und Theorien über das Alter bei den Kindern erkennbar sind. Die Rekonstruktion dieser Orientierungen erfolgt mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Kap. 4.3). Diese ermöglicht es, zwischen dem kommunikativ-generalisierenden Wissen der Kinder einerseits und dem konjunktiven (auch: atheoretischen oder impliziten) Wissen andererseits zu differenzieren (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010). Ziel ist es, einen erweiterten verstehenden und erklärenden Zugang zu den Äußerungen und Verhaltensweisen der Kinder im Kontext der Begegnungen zu bekommen. Die Beschreibungen und Erzählungen der Kinder werden in Bezug zu diesen Orientierungen gesetzt und damit gegenüber anderen möglichen Orientierungen (sog. Gegenhorizonten) abgegrenzt.

Die Orientierungen wirken nicht nur auf die tatsächliche (beobachtbare) Handlungspraxis im Kontext von institutionellen und familialen Begegnungen mit dem hohen Alter. Sie sind auch verknüpft mit den allgemeinen Altersbildern der Kinder und Theorien über wichtige Lebensthemen (Unterstützung und Pflege, Sterben, Abschied). Auch werden die Generationenbeziehungen (und -verschiebungen im Lebenslauf) sowie die eigenen Fähigkeiten, Aufgaben und Rollen der Kinder (Selbstkonzept) von diesen Orientierungen beeinflusst.

Im Rahmen der fallvergleichenden und fallkontrastierenden Analysen wurden zunächst Prototypen (Kap. 6.2) entwickelt, um anschließend auf Basis dieser Prototypen folgenden Fragestellungen nachzugehen:

- Welche allgemeinen prototypischen Merkmale hinsichtlich der Orientierungen und Handlungen der Kinder lassen sich unterscheiden? (Kap. 6.3)
- Lassen sich prototypische Veränderungen hinsichtlich dieser Orientierungen und Handlungen im Laufe des Projekts rekonstruieren? (Kap. 6.4)
- Welche spezifischen Merkmale bezogen auf konkretes Erfahrungswissen (institutioneller vs. familialer Kontext), altersspezifische Konzepte und Repräsentationen (Altersbilder, Selbstkonzepte, Generationenbeziehungen) lassen sich herausarbeiten? (Kap. 6.5)

- Welche projektspezifischen Einflussfaktoren der Begegnungen (Aktivitäten, Settings, Regeln, Routinen, Rituale, Gruppen, Störungen) lassen sich rekonstruieren? (Kap. 6.6)
- Nahmen die Kinder engagiert an den Begegnungen teil und fühlten sie sich dabei wohl? (Kap. 6.7)
- Welche Erfahrungen wurden im Rahmen spezifischer Angebote („feinfühlig Begegnungen“) gemacht? (Kap. 6.8)¹⁶
- Welche Erfahrungen wurden im Rahmen eines spezifischen Evaluationssettings zur Rekonstruktion altersspezifischen Erfahrungswissens gemacht? (Kap. 6.9)¹⁷

Aus diesen umfangreichen und differenzierten Analysen sollen Schlussfolgerungen und Empfehlungen sowohl für die zukünftige Entwicklung und Durchführung von Begegnungen zwischen Jung und Alt als auch für die weitere Theorie- und Methodenbildung (Kindheitsforschung) abgeleitet werden (Kap. 7).

Vorab soll bereits ein wichtiges Ergebnis der Analysen vorangestellt werden, das als Hintergrundfolie für das Verstehen der Analysen wichtig erscheint: Die herausgearbeiteten Prototypen sind relativ klar voneinander zu unterscheiden und geben Hinweise darauf, warum sich die Fälle (Kinder) in unterschiedlicher Art und Weise an den Begegnungen beteiligen, ob und wie sie Erlebnisse aus den Begegnungen rekonstruieren und wie sie diese mit ihren Vorstellungen vom Alt-Sein und Alt-Werden (Altersbilder) bzw. ihren Erklärungsansätzen zu wichtigen Themen des Lebens verknüpfen. Gleichfalls ist zu betonen, dass die Fälle jeweils nicht ausschließlich einem bestimmten Prototyp zuzuordnen sind, sondern dass es Mischformen und Übergänge zwischen den Prototypen ebenso wie Unklarheiten und Widersprüche innerhalb der Fälle gibt, die letztlich im Rahmen dieser Untersuchung nicht aufgeklärt werden konnten. Allerdings ist dies ein durchaus auch in anderen Altersstudien festzustellendes Ergebnis (vgl. Kap. 5.3): Die Auseinandersetzung mit dem hohen Alter beinhaltet eine Auseinandersetzung mit fremden Lebenswelten und schwer erklärbaren Phänomenen des Lebens, die letztendlich nicht nur für Kinder im Vorschulalter durch Diffusität und Dissonanz geprägt ist.

16 Hier werden Ergebnisse einer Masterthesis zusammengefasst, die im Rahmen des Projekts „Begegnungen“ entstanden ist (Hoscheit, 2013).

17 Hier werden Ergebnisse einer Masterthesis zusammengefasst, die im Rahmen des Projekts „Begegnungen“ entstanden ist (Vogl, 2014).

6.2 Prototypische Orientierungen

Im folgenden Kapitel werden zunächst die mittels Dokumentarischer Methode herausgearbeiteten vier prototypischen Orientierungen, die das Handeln der Kinder in den Begegnungen bzw. in der Rekonstruktion dieser Begegnungen leiten, ausgeführt.

6.2.1 Prototyp 1: „Fürsorge“

Dieser Prototyp weist Merkmale eines deutlich defizitgeprägten Altersbildes auf, ist jedoch gleichzeitig Menschen in hohem Alter zugewandt. Kinder, die diesem Prototyp nahe kommen, berichten in den Interviews vergleichsweise differenziert von Handlungen, die durch Fürsorge und Pflege geprägt sind – sowohl innerhalb der eigenen familialen Kontexte als auch im Zusammenhang mit den Begegnungen. Das ‚Sich-Kümmern‘ und notwendige Versorgungstätigkeiten stehen im Vergleich zu anderen möglichen und eher auf Gegenseitigkeit geprägten Aktivitäten zwischen Jung und Alt im Vordergrund. Deutlich wird die handlungsleitende Orientierung dieses Prototyps in Abgrenzung zu den anderen Prototypen. Die Kinder setzen sich mit dem hohen Alter aktiv auseinander (im Gegensatz zu Prototyp 2 „Indifferenz“) und weisen keine deutlichen Anzeichen von Fremdheit (Prototyp 3b „Abgrenzung“) auf, sondern zeigen in ihren Erzählungen eher ein gewisses Maß an Vertrautheit. Im Unterschied zu Prototyp 3a („Annäherung“) sind sie aber nicht auf gegenseitige Austausch- oder Spielbeziehungen hin orientiert, sondern auf fürsorgende, von den Einschränkungen des hohen Alters geprägte Handlungen.

Das Altersbild dieses Prototyps ist durch konkrete Erfahrungen geprägt, einerseits aus autobiografischen Episoden/Sequenzen innerhalb der Familie oder des familiären Nahraums, andererseits durch Erfahrungen, die während der „Begegnungen“ gemacht wurden. Das Bild einer notwendigen Fürsorge vermittelt sich in der Rekonstruktion und rückblickenden Bewertung des eigenen Handelns. Es werden fürsorgebezogene Gründe dafür angeführt, warum die „Begegnungen“ stattfinden, warum man Menschen in Alten- und Pflegeheimen besucht und was man dort mit den alten Menschen tut. Auch nimmt das durch Fürsorge geprägte Altersbild Einfluss auf die konkrete Handlungsebene des Kindes, wenn beispielsweise berichtet wird, in welchen Situationen den alten Menschen geholfen wurde.

Das Altersbild in dem Prototyp „Fürsorge“ nimmt Einfluss auf die allgemeine Repräsentation vom hohen Alter. Fragen wie beispielsweise ‚was können alte Menschen‘, ‚wie sehen alte Menschen aus‘, ‚was kann man mit alten Menschen machen‘ werden von diesem Prototyp eher defizitgeprägt beantwortet: „Alte Menschen können nicht mehr viel machen, sie sind ganz klein und

„verschrumpelt“ und man muss sie füttern oder wickeln“, sind typische – durch Erfahrungen entstandene, aber generalisierte Bilder vom hohen Alter. Dieses Altersbild wirkt sich auf das Selbstbild des Kindes – im Kontext dieser familialen oder außerfamilialen Begegnungen – aus. In dem Verständnis, dass das Alter durch Beeinträchtigungen und Hilfebedarf geprägt ist, empfindet sich das Kind als wichtigen Helfer. Es stuft die eigenen Kompetenzen im Vergleich zu den Kompetenzen alter Menschen höher ein und versteht sich als beschützende und überlegene Person mit Verantwortung.

Das durch Fürsorge geprägte Altersbild wird auf die Vorstellung von dem eigenen (hohen) Alter übertragen. In den Vorstellungen wird ein kontinuierlicher Kompetenzverlust im Lebensverlauf deutlich. Das eigene Alter wird definiert über Dinge, die man nicht mehr machen kann oder die nicht mehr möglich sind. Sterben und Tod haben eine zentrale Bedeutung in diesen Vorstellungen und werden unmittelbar verknüpft mit dem hohen Alter. In konkreten Beschreibungen des eigenen (hohen) Alters vermittelt sich der Versuch, sich in Lebensabschnitte und die damit verbundenen Perspektiven von Menschen hineinzusetzen (Intersubjektivität). Gleichzeitig wird diese Perspektive durch die Dominanz fürsorgerischer Aspekte, bei denen der alte Mensch als Empfänger von Hilfs- und Pflegeleistungen betrachtet wird, überlagert (Objektbezug).

6.2.2 Prototyp 2: „Indifferenz“

Der Prototyp „Indifferenz“ ist dadurch geprägt, dass das hohe Alter der Menschen, die an den Begegnungen teilnehmen, nur eine untergeordnete Rolle in den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder spielt. Die eigenen Aktivitäten sowie die interaktiven Handlungen mit anderen Beteiligten stehen im Vordergrund. Die handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf das hohe Alter sind indifferent, das hohe Alter mit seinen spezifischen Bedingungen und Merkmalen stellt für die Kinder (noch) keine Differenzlinie¹⁸ dar.

18 Leiprecht (2011) formuliert, dass sich Menschen auf der Basis von unterschiedlichen Differenzlinien gegenüber anderen Menschen abgrenzen. Diese Differenzlinien beziehen sich beispielsweise auf das Geschlecht, die sexuelle Orientierung, Ethnizität oder Alter/Generation und sind geprägt von gesellschaftlichen (Mehrheits-)Normen. Aufgabenstellung professioneller kindheitspädagogischer Arbeit ist demgemäß eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Differenzlinien und deren Wechselwirkungen. Prengel (2006) geht von dem Gedanken aus, dass die Anerkennung von Differenzen notwendig ist, um gesellschaftliche Vielfalt wahrnehmen und anerkennen zu können. „Kulturelle Vielfalt beschränkt sich dabei nicht auf fremde Herkunftskulturen, sondern es wird auch die innergesellschaftliche Fremdheit in den Blick genommen, die durch biographische oder milieuspezifische Faktoren geprägt wird“ (Weltzien & Albers, 2014, S. 9).

Die an den Begegnungen teilnehmenden alten Menschen werden wenig oder kaum zur Kenntnis genommen bzw. nehmen im Vergleich zu den berichteten Aktivitäten in den Begegnungen nur eine Nebenrolle ein. Eine intensive und auf persönlichen Erfahrungen basierende Auseinandersetzung mit den Unterschieden zwischen Jung und Alt ist noch nicht erfolgt. Allerdings werden auch keine Äußerungen gemacht, die auf ablehnendes oder abgrenzendes Verhalten hindeuten. Typischerweise gehören zu diesem Prototyp Kinder, die (noch) nicht häufig an den Begegnungen teilgenommen haben und vergleichsweise jung sind (drei bis vier Jahre). Möglicherweise sind die Eindrücke eines Ausfluges in eine andere Institution und die damit verbundenen Wege und Orte zunächst wichtiger als die dort lebenden Menschen.

Im Kontrast zu Prototyp 1 („Fürsorge“) steht also nicht der alte Mensch mit seinen (vermeintlichen) Bedürfnissen und die darauf bezogenen Beobachtungen und Handlungen der Kinder im Fokus. Die TeilnehmerInnen an den Begegnungen werden weder namentlich erwähnt noch detailliert beschrieben, sondern sind ‚einfach da‘. Wichtiger als die anwesenden alten Menschen sind gleichaltrige Kinder oder die mittlere Generation der Fachkräfte bzw. Pflege- und Hilfskräfte aus den beteiligten Institutionen. Da die alten Menschen kaum zur Kenntnis genommen werden, ist dieser Prototyp in Abgrenzung zu Prototyp 3 („Fremdheit“) aber auch nicht durch besondere Fremdheitserfahrungen gekennzeichnet. Die eigenen Großeltern spielen in den Erzählungen der Kinder zwar eine wichtige Rolle, diese werden aber nicht dem hohen Alter zugeordnet. Auch hier stehen gemeinsame Handlungen bzw. die eigenen Aktivitäten bei den Großeltern im Vordergrund der Kinder.

Die Indifferenz, mit der die Kinder das hohe Alter betrachten, vermittelt sich auch in den allgemeinen Altersbildern der Kinder. Zwar werden überwiegend negative Stereotype in Bezug auf das Leben im hohen Alter expliziert, diese beschränken sich aber auf wenige Merkmale und sind kaum ausdifferenziert. Stereotype Aussagen stehen – wenn sie formuliert werden – eher im Kontrast zu den erfahrungsbasierten Erzählungen des Kindes und werden nicht weiter thematisiert. Auch zeigen die Kinder in den dialoggestützten Interviews nur wenig Interesse, sich mit altersspezifischen Merkmalen auseinanderzusetzen (im Gegensatz zu den anderen Prototypen). Das hohe Alter ist (noch) nicht interessant.

6.2.3 Prototyp 3: „Fremdheit“

Dieser Prototyp hat zwei deutlich unterscheidbare Untertypen, die im Folgenden kontrastierend skizziert werden. Dem Prototyp 3a: „Exploration/Annäherung“ steht der Prototyp 3b: „Rückzug/Abgrenzung“ gegenüber.

6.2.3.1 Prototyp 3a: „Exploration/Annäherung“

Dieser Prototyp ist dadurch geprägt, dass das Kind mit relativ geringen Vorerfahrungen in die Begegnungen kommt bzw. eher selten familiäre oder nachbarschaftliche Beziehungen zu Menschen in hohem Alter bestehen. Die Begegnungen sind daher mit Fremdheitserfahrungen verbunden, die allerdings durch die Orientierung geleitet werden, diese Fremdheit zu erkunden. Dieser Prototyp ist geprägt durch eine regelmäßige und überdurchschnittlich häufige Teilnahme an den „Begegnungen“. Das Kind kann differenziert rekonstruieren, welche Angebote in den „Begegnungen“ gemacht wurden, auch wenn diese schon länger zurückliegen. Dies sind Hinweise darauf, dass das Kind mit großer Engagiertheit an diesen Begegnungen teilgenommen hat und sich mit diesen Kontaktmöglichkeiten auseinandergesetzt hat. Während der Begegnungen werden alterstypische Merkmale und Verhaltensweisen der Bewohner durch das Kind genau beobachtet. In dem Interview kann das Kind detailliert beschreiben, ob eine Bewohnerin Falten oder dritte Zähne hat, ob sich Haarfarbe und Haarschnitt verändert haben und welcher Nagellack getragen wurde. All dies sind Hinweise darauf, dass sich das Kind intensiv mit den neuen, durch Fremdheit geprägten Erfahrungen auseinandergesetzt hat. Im Laufe der Zeit kann eine gewisse Vertrautheit in den Begegnungen entstehen, die sich in den Berichten und Erzählungen der Kinder bzw. in den videografierten Beobachtungen (vgl. Kap. 6.3.1/6.3.2) erkennen lässt. Das Kind geht im Laufe der Zeit selbstverständlicher auf die alten Menschen zu, spricht sie an, begrüßt und verabschiedet sie, initiiert eine gemeinsame Aktivität oder geht auf deren Kooperations- und Spielangebote ein.

Diese in gewisser Hinsicht durch Annäherung geprägten Erfahrungen des Kindes in den Begegnungen stehen in Kontrast zu einem eher negativ geprägten generellen Altersbild des Kindes. Die differenzierten Erfahrungen mit dem hohen Alter, die die Kinder während der Begegnungen machen, finden sich in der von ihnen explizierten Konstruktion von Alter (noch) nicht wieder. Dies sind Hinweise darauf, dass Altersbilder bereits in der frühen Kindheit relativ stabile Konstrukte sind (beispielsweise geprägt von den Altersbildern der Eltern) und sich nur langsam über eigene Erfahrungen ausdifferenzieren beginnen. In Einzelfällen ist eine solche Differenzierungsleistung der Kinder bereits zu erkennen, und es gibt Hinweise darauf, dass die institutionalisierten Begegnungen einen gewissen Einfluss ausüben. Insofern ist dieser Prototyp 3a in Bezug auf die Implementierung und Ausgestaltung solcher Begegnungen besonders interessant. Aus den Differenzierungsansätzen des Kindes lassen sich Hinweise darauf ableiten, dass solche Begegnungen geeignet sein können, wenig ausdifferenzierte Altersstereotypen zu verändern.

6.2.3.2 Prototyp 3b: „Rückzug/Abgrenzung“

Bei diesem Prototyp steht das Kind dem hohen Alter mit einem ähnlich großen Fremdheitsgefühl gegenüber. Es bestehen weder intensivere Kontakte im familiären oder nachbarschaftlichen Kontext noch gibt es Vorerfahrungen durch institutionalisierte Begegnungen zwischen Jung und Alt. Das Kind berichtet von den Begegnungen mit Menschen im hohen Alter, an denen es selbst teilgenommen oder durch andere Kinder gehört hat. Dabei drückt es eine abgrenzende Haltung – sowohl gegenüber den konkreten (eigenen oder berichteten) Erfahrungen als auch gegenüber dem hohen Alter generell aus. Es möchte nicht (mehr) zu den alten Menschen gehen und verknüpft den oder die Besuche (dabei beschränkt sich die Anzahl der Besuche bei diesem Prototyp auf wenige Male) mit unangenehmen Erinnerungen. Die Menschen dort sind nach seinen Beschreibungen und Bewertungen durch vielfältige Einschränkungen geprägt (*„können gar nichts“*) und daher keine attraktiven Gesprächs- oder Spielpartner. Auch das eigene Handeln wird dort eher als Einschränkung wahrgenommen, den Regeln des Umgangs (beispielsweise sich ruhig zu verhalten) wird wenig Verständnis entgegengebracht.

Prototyp 3b „Rückzug/Abgrenzung“ hat sich erst wenig mit den Menschen im hohen Alter auseinandergesetzt und äußert allenfalls sehr allgemeine altersspezifische Merkmale. Zwar erinnern diese aufgrund ihrer starken Defizitausrichtung an Prototyp 1 „Fürsorge“ – in der eigenen Haltung und in dem berichteten bzw. beobachteten (vgl. Kap. 6.3.1/6.3.2) Handeln drückt sich aber keine Zuwendung, sondern Kontaktvermeidung aus. Im Vergleich zu Prototyp 2 „Indifferenz“ findet das hohe Alter aber durchaus Beachtung. Deutliche Unterschiede lassen sich gegenüber dem Prototyp 3a „Exploration/Annäherung“ feststellen. Während das Handeln dieses Typs durch Interesse und Neugierde, sich auf das fremde Setting einzulassen, geleitet wird, gibt es für das Kind des Prototyps 3b „Rückzug/Abgrenzung“ keinen Grund, noch einmal an den Begegnungen teilzunehmen. Es wurden keine persönlichen Zugänge zu den Bewohnern gefunden. Die eigene Rolle und das eigene Kompetenzerleben werden nicht in Zusammenhang mit den interaktiven Angeboten bzw. Erfahrungen gebracht.

Wenngleich sich in dem empirischen Material (Interviews und Videosequenzen) nur wenige Fälle fanden, die diesem Prototyp nahe kommen, sind damit doch wichtige Fragen in Bezug auf die Ausgestaltung von institutionellen Begegnungen verbunden. So lassen die weiteren Auswertungsschritte Einblicke darüber zu, wie unterschiedlich Kinder in ihrem Erfahrungszuwachs und in ihrem Erleben sind, wodurch die individuellen Vorstellungen vom Alter besonders geprägt werden und welchen Einfluss projektspezifische Faktoren haben. Auch ist durch fallvergleichende Analysen über den Zeitablauf der Frage nachzugehen, ob sich im Laufe der Zeit aus der handlungsleitenden

Orientierung von „Fremdheit-Abgrenzung/Rückzug“ auch andere Orientierungen entwickeln können und welche Einflussfaktoren hierfür verantwortlich sind. Auch daraus ließen sich Schlussfolgerungen für die Gestaltung zukünftiger Begegnungen ableiten.

6.3 Fallvergleichende Analysen (1): Allgemeine prototypische Merkmale

Aufbauend auf den in Kapitel 6.2 vorgestellten prototypischen Orientierungen werden im Folgenden konkrete Fallbeschreibungen vorgestellt, die den jeweiligen Prototypen stark ähneln. Auch wenn die jeweiligen Einstellungen, Orientierungen, Handlungen und Vorstellungen nie vollkommen deckungsgleich mit den – generalisierenden – Prototypen sind (vgl. zur Methode Kap. 4.3), kommen sie den entsprechenden Typen doch sehr nahe. Die Fallbeschreibungen dienen dazu, allgemeine prototypische Merkmale der Begegnungen aus der Perspektive der Kinder herauszuarbeiten und mit dem vorhanden empirischen Material zu belegen. Dabei werden fallvergleichende und fallkontrastierende Analysen vorgenommen, die sich auf die dialoggestützten Interviews der Kinder (Kap. 6.3.1) sowie auf die videogestützten Beobachtungen (Kap. 6.3.2) beziehen.

6.3.1 Fallvergleichende Analysen auf Grundlage dialoggestützter Interviews

Prototyp 1: „Fürsorge“ (2 Mädchen, 5,9 bzw. 6,5 Jahre, Teilnahmehäufigkeit¹⁹: 7 bzw. 6 Begegnungen) (Int. 12)

Die beiden Kinder nehmen an den Begegnungen teil, weil sie das Gefühl haben, dass dies die alten Menschen erfreut. In ihren gemeinsamen Erinnerungen lachen die Bewohner, wenn die Kinder kommen („*Die lachen – Weil wir die immer besuchen.*“). In den Beschreibungen der alten Menschen zeigt sich ein stark durch Einschränkungen und Defizite geprägtes Bild des hohen Alters: Die alten Menschen sind sehr langsam und bewegen sich wenig. Junge Menschen sind im Vergleich dazu viel schneller. Wenn die Kinder zu Besuch kommen, sitzen die alten Menschen dort in ihren Rollstühlen oder auf Stühlen. In der Vorstellung der Kinder ist dies die gesamte Alltagsbeschäftigung der BewohnerInnen („*Die sitzen immer rum.*“). Eine zweite Beobachtung ist die Langsamkeit, die die alten Menschen dort an den Tag legen („*Die laufen ganz langsam.*“). Die Kinder vergleichen diese Beobachtungen, die in ihrer

¹⁹ Teilnahmehäufigkeit zum Zeitpunkt des Interviews.

Einschätzung deutliche Einschränkungen bedeuten, mit den eigenen Kompetenzen des Schnell-Laufen-Könnens („*Du kannst auch sehr schnell laufen und ... jetzt bin ich schneller. – Guck, jetzt bin ich so schnell.*“). Offensichtlich ist ein durch Sitzen geprägter Tag in einem Alten- und Pflegeheim, wie er sich ihnen bei den Besuchen vermittelt, schwer vorstellbar. Für sie erschließt sich daraus auch der Grund, warum sich die Bewohnerinnen über die Besuche der Kinder freuen: Sie stellen eine Abwechslung in ihrem Alltag dar. Weil sie so langsam sind, freuen sie sich über die Kinder und lachen, wenn sie besucht werden.

Die Beobachtungen der Kinder während der Begegnungen beziehen sich zum einen auf die Einschränkungen der Bewohnerinnen, zum anderen auf die unterstützenden Tätigkeiten der Kinder. Die Menschen dort sitzen den ganzen Tag in den Rollstühlen, spielen und essen auch manchmal. Eigentlich können sie aber gar nichts machen. Sie können weder rennen noch andere Dinge, die die Kinder können, besonders gut. So müssen sie beim Essen bedient werden („*Die sitzen einfach rum und warten auf Essen – Und holen sich keinen Zuckerring.*“). In dieses „Bedient-Werden“ sind die Kinder als aktive Unterstützer eingebunden. Sie helfen den alten Menschen und bringen ihnen die Zuckerringe, weil sie noch laufen können. Auch bringen sie Getränke in die Küche. In ihren Handlungen orientieren sie sich dabei an den Handlungen der unterstützenden Fach- und Pflegekräfte bzw. Begleitpersonen. Auch diese helfen den alten Menschen und haben für die Kinder eine Vorbildfunktion. Auch berichten die Kinder davon, dass die Fachkräfte ihnen bestimmte Regeln oder Anweisungen geben, an die sie sich halten („*Wir machen alles, was die Erzieherinnen sagen beim Altersheim.*“). Die handlungsleitenden Orientierungen der Kinder werden damit zum einen geprägt über eigene Beobachtungen und Schlussfolgerungen (weil die alten Menschen sitzen müssen und langsam sind, müssen sie bedient werden und dabei helfen die Kinder), zum anderen von den durch Fürsorge geprägten Orientierungen, die die Fachkräfte ihnen über das eigene Handeln und über Gespräche vermitteln.

Die konkreten Erfahrungen in den Begegnungen prägen auch die Vorstellungen vom eigenen hohen Alter der Kinder. Auf die Frage, wie sie sich das eigene Alter vorstellen, antworten ein Kind, dass es sich dann auch bedienen lassen werde, das andere Kind weist dieses von sich („*Ich nicht.*“). Darin vermittelt sich die Ambivalenz, die die Kinder im Hinblick auf das hohe Alter ausdrücken. Die offensichtlichen Einschränkungen werden dem ‚schnell Rennen-Können‘ kontrastiv entgegengesetzt und negativ bewertet. Das ‚Bedient-Werden‘ ist für die Kinder eine schlüssige Konsequenz des Alt-Seins, die auf dem Erfahrungswissen der Begegnungen basiert. Für das eigene Alter ist dies allerdings nur eine begrenzt vorstellbare Option. Diese Vorstellung wird daher auch mit dem Hinweis auf das eigene Alter („*Ich werde erst mal noch sechs.*“) weit von sich geschoben.

Formen von Kontroll- und Autonomieverlust beschäftigen die Kinder sehr, und sie explizieren dies deutlich in der Feststellung: *„Die wissen doch gar nicht, was sie machen können. Die können doch gar nichts machen, die sitzen rum und bedienen sich, oder?“*, sagt das eine Kind und wird von dem Anderen bestätigt.

*Prototyp 2: „Indifferenz“ (2 Jungen; 4,11 bzw. 5,0 Jahre),
Teilnahmehäufigkeit²⁰: jeweils 2 Begegnungen) (Int. 7)*

Die beiden Kinder haben zwar an Begegnungen teilgenommen, ein besonderes Interesse an den alten Menschen, die dort wohnen, explizieren sie jedoch nicht. In ihren Beschreibungen und Erzählungen kommen die Bewohner an keiner Stelle vor. Sie berichten zwar von den Aktivitäten, die dort gemacht wurden, dies jedoch in sehr knapper Form (*„dort haben wir gesungen – und haben noch getrunken – sonst haben wir nix gemacht.“*). Diese durch geringes Interesse an den alten Menschen und gemeinsamen Begegnungen in dem Alten- und Pflegeheim geprägte Orientierung steht in deutlichem Kontrast zu dem Prototyp 1 „Fürsorge“. Verhaltensweisen oder Bedürfnisse der alten Menschen werden nicht berichtet. Diese dem hohen Alter gegenüber indifferente Haltung steht ebenfalls in Kontrast zu den Erfahrungen mit den eigenen Großeltern, die in verdichteten Erzählpassagen expliziert werden. Die Kinder erzählen von verschiedenen für die Kinder attraktiven Spielobjekten, gemeinsamen Eisenbahnspielen mit ihren Großvätern und von anderen Aktivitäten (Filme schauen, „Star Wars“ spielen). In diesen Erzählungen verdeutlicht sich eine große Nähe zu den (verfügbaren) Großeltern der Kinder und deren Bedeutung als Spielpartner. Sie besuchen ihre Großeltern, verbringen gemeinsame Zeit mit ihnen, planen Aktivitäten für die nächsten Besuche und berichten anderen davon. Damit erhalten die Großeltern eine stabile Präsenz als Beziehungspartner der Kinder, auch wenn die Kontakte nicht täglich stattfinden, sondern auf Besuche beschränkt sind. Die Großeltern als ‚alte Generation‘ in der Familie haben einen eigenen Wert, der sich in dem vergleichenden Aufzählen der Kinder ausdrückt. Dass der eine Junge ‚nur‘ einen Opa, aber keine Oma hat, wird von dem anderen Jungen zusammenfassend als *„ganz wenig“* kommentiert. Der folgende Dialog der Kinder ist ein Hinweis auf die Bedeutung der Großeltern für die Kinder: *„Opa und Oma hab ich - ... - Ich hab nur ein Opa – Aber ich hab auch ne Oma – Aber ich hab nur nen Opa – Zwei oder einen? – Ein Opa – Oh, dann hast du ja ganz wenige Menschen was alt sind – Ja.“*

Im Vergleich zu den kurzbündigen Berichten von den Begegnungen in der Altenhilfeeinrichtung ist das Verhältnis zu den Großeltern mit positiven Er-

20 Teilnahmehäufigkeit zum Zeitpunkt des Interviews.

fahrungen verknüpft und keineswegs indifferent. Ob die Indifferenz der Kinder in Bezug auf die Begegnungen in dem Projekt auf die wenigen Male zurückzuführen ist, die die Kinder dort waren, oder ob es die im Vergleich zu den eigenen Großeltern stärkeren Kompetenzeinschränkungen sind, die die Menschen dort zu unattraktiven Spielpartnern und damit uninteressant machen, ist aus dem Material nicht abzuleiten.

Ein interessanter Aspekt zeigt sich in der deutlichen Diskrepanz zwischen den erfahrungsbasierten Wissensbeständen (z. B. dass man mit dem Großvater Eisenbahn oder „Star Wars“ spielen kann) und den generellen Altersbildern. Auf die Frage, ob es irgendetwas gibt, was Omas und Opas besonders gut können, antworten beide Kinder, dass sie gar nicht viel können („*Gar nicht viel, gell? – Ja, gar nicht viel*“). Das generelle, negativ geprägte Altersbild der Jungen steht damit in direktem Kontrast zu den Erlebnissen mit den eigenen ‚Opas‘, also den realen, alltagsnahen Erfahrungen innerhalb der Familie. Diese sind geprägt von den daran beteiligten Menschen in ihren Rollen und emotionalen Bezügen, nicht aber von den alterstypischen Merkmalen. Das Alter selbst spielt keine Rolle.

*Prototyp 3a: „Exploration/Annäherung“ (2 Mädchen; 5,9 bzw. 5,11 Jahre),
Teilnahmehäufigkeit²¹: 37 bzw. 13 Begegnungen, Int. 13²²*

Die beiden Mädchen berichten differenziert von ihren Erfahrungen bei den Begegnungen. Zwar entscheiden sie jedes Mal aufs Neue selbst, ob sie an dem Tag mitkommen möchten oder nicht, sie gehören aber (insbesondere eines der Kinder) zu den regelmäßigsten Teilnehmerinnen an dem Projekt. Sie kennen sich in dem Haus gut aus und beschreiben detailliert sowohl die verschiedenen Aktivitäten (Obstsalat machen, Plätzen backen, Spiele spielen usw.) als auch die etablierten Rituale zur Begrüßung und zum Abschied. Wenn sie von Bewohnerinnen berichten, nennen sie deren Namen und/oder beschreiben deren Aussehen und Verhalten. Die Begegnungen sind damit durch Gruppenaktivitäten und gemeinsame Rituale gerahmt, in den Interviews zeigen sich aber auch erste persönliche Kontakte zu den Bewohnerinnen.

Besonders aufschlussreich sind die Beschreibungen und Erzählungen von einzelnen Menschen in den Begegnungen. Sie verknüpfen die Menschen mit den Aktivitäten und Ritualen, die ihnen sehr vertraut sind („*Als wir zu der Begegnung kamen, haben wir einen Obstsalat gemacht mit all den anderen Leuten – Und dann machen wir immer zum Abschluss so nen Sitz, so Sitzspiele ... - und jedem geben noch zum Abschluss was – Ja dann – Auf Wiedersehen (sin-*

21 Teilnahmehäufigkeit zum Zeitpunkt des Interviews.

22 Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. 6.40.

gend) – Ja. “). Im Rahmen der Begegnungen kommen auch kleinere Unterhaltungen zwischen Kindern und Bewohnerinnen zustande. (*„Also da haben wir uns halt auch mit denen älteren Leuten unterhalten und die haben dann erzählt wie es bei ihr aus der Kindheit ... was sie früher im Kindergarten ...“*). Im Gegensatz zu dem Prototyp 1 vermittelt sich damit eine auf Wechselseitigkeit angelegte Form der Begegnung, wie sie von den Kindern wahrgenommen wird. Man geht zu den alten Leuten, richtet gemeinsam das Essen (und isst anschließend zusammen), macht Sitzspiele und tauscht sich über Erlebnisse aus der Kindheit aus.

Das Interesse an den alten Menschen und die für sie fremde Lebenswelt drückt sich nicht nur in den Rekonstruktionen von tatsächlichen Begegnungen aus, sondern auch in den Vorstellungen und Vorschlägen, die sie im Rahmen des Interviews gemeinsam entwickeln. So explizieren die beiden Kinder Vorstellungen darüber, mit was sich alte Menschen generell beschäftigen. (*„Sie gucken sich ein Fotoalbum an. – Oder gucken sich Bücher an von früher. – Also die alten Leute können auch von also vielleicht haben die Kindergartenbetreuer Fotos gemacht von denen und dann können sie sich wo sie noch jung waren und jetzt wo sie jetzt sind sie schon alt; vielleicht konnten sie dann die Bilder angucken. Ganz früher, wo sie noch ein Kind waren, kleines Kind.“*). Darin vermittelt sich zum einen das Wissen, dass die alten Menschen auch einmal „kleine Kinder“ waren und früher entsprechend anders als heute ausgesehen haben. Darüber hinaus zeigt sich darin aber auch ein grundsätzliches Interesse an dem biografischen Verlauf eines Menschen, den sie den alten Menschen in Bezug auf ihren eigenen Lebensrückblick zuschreiben. Weil die Kinder selbst interessiert sind an den Vergleichen Jung-Alt, gehen sie davon aus, dass dies auch für die alten Menschen eine interessante Beschäftigung sein könnte. Die Kinder dokumentieren dabei einen in der „Theory of Mind“ (Bischof-Köhler 2011a) beschriebenen doppelten Perspektivenwechsel. Sie versuchen nicht nur, sich in die alten Menschen, die sie in den Begegnungen kennen gelernt haben, hineinzusetzen und schlagen mögliche Tätigkeiten vor, sondern sie stellen sich darüber hinaus auch das autobiografische Interesse der alten Menschen auf deren eigene Kindheit vor. Diese Form der intensiven Auseinandersetzung mit den Gedanken und Ideen eines alten Menschen weist darauf hin, dass die Begegnungen Anlass für die Kinder sind, sich mit dem hohen Alter intensiv zu beschäftigen.

Auch zeigt sich darin eine gedankliche Annäherung an die alten Menschen und deren Perspektive, die auf konkreten Erfahrungen, beispielsweise die Erzählungen der alten Menschen von der eigenen Kindheit, beruht.

Die Begegnungen werden von den Kindern auch genutzt für differenzierte Beobachtungen von altersspezifischen Merkmalen und Verhaltensweisen. Es werden die Veränderungen von Haut und Haaren und die unterschiedlichen

Formen von Einschränkungen (vor allem in motorischer Hinsicht) berichtet. Dies ähnelt zunächst zwar dem Prototyp 1 („Fürsorge“), unterscheidet sich aber zugleich darin, dass die Kinder immer wieder Bezüge zu sich selbst herstellen. Die lebenslaufspezifischen Veränderungen stehen stärker im Fokus der Überlegungen als feste Zuschreibungen von alterstypischen Merkmalen. Wie stark der damit verbundene Explorations- und Wissensdrang ist, wird an folgendem Dialog deutlich: *„Die haben ganz viel Risse in der Haut. – Und dann haben sie noch entweder – So schlabberich – Im Gesicht schon Falten. – Ja. Falten habe ich ja gesagt. – Ich habs nur ein bisschen wenn ich so mach ... – Bei älteren haben sie hat man viel Falten und bei Jung hat man nicht viel Falten – Und da hat man irgendwie ein anderes Gesicht, wenn man alt wird und so. – Stimmt irgendwie.“* Die Beschreibungen von äußeren Altersmerkmalen beschränken sich damit nicht nur auf die typischen Merkmale wie Falten, sondern es wird exploriert, wann z.B. die Haut bereits in jungem Alter faltig sein kann. Die beiden Kinder kommen gemeinsam über diese Exploration der eigenen Haut zu dem Ergebnis, dass man *„irgendwie ein anderes Gesicht“* hat im Alter. Die Veränderungen sind also gravierend (*„anderes Gesicht“*) und gleichzeitig diffus (*„irgendwie“*), darin liegt ein Motiv zur (Selbst-)exploration, um neue Entdeckungen zu machen oder Erklärungen zu finden.

Der im Vergleich zu Prototyp 1 („Fürsorge“) größere Differenzierungsgrad macht sich auch durch die Beschreibungen von Verhaltensmerkmalen bemerkbar, die auf den Beobachtungen bei den Begegnungen beruhen. Die Kinder berichten detailliert darüber, was manche Bewohnerinnen gut und nicht gut können (*„Manche malen gut – Manche – Manche können gute Bewegungen ... Nicht so viel noch laufen. Also nicht mehr. – Doch, laufen können sie schon noch mit Hand und können sie auch noch so mit einem Wagen.“*). Bemerkenswert sind die Rückbindungen verallgemeinernder Aussagen an die konkreten Personen, die sie in den Begegnungen kennengelernt haben und die sie namentlich erwähnen. Weil Frau X und Herr Y mit einem Rollator gehen, ist dies für die Kinder ein Beleg dafür, dass alte Menschen zwar nicht mehr so gut laufen können wie junge, sich aber dennoch alleine fortbewegen können. Dadurch sind sie in den Schlussfolgerungen der Kinder nur geringfügig eingeschränkt (*„Wenn die mal einkaufen gehen.“*).

Die Auseinandersetzung mit dem hohen Alter und den damit verbundenen Einschränkungen und Belastungen bezieht sich in den Erzählungen der Kinder nicht nur auf die Begegnungen im Rahmen des Projekts, sondern auch auf Erfahrungen im familiären Kontext. So berichtet ein Kind von seiner Urgroßmutter, die offensichtlich stark auf Pflege und Unterstützung angewiesen ist. In dieser Erzählpassage macht sich einerseits die Fremdheit bemerkbar, die das hohe Alter auch mit sich bringen kann, andererseits auch eine Aufgeschlossenheit und Empathie für die Lage der hochbetagten Dame: *„Meine*

richtige Oma musst meine Uroma manchmal füttern, aber jetzt ist sie gestorben, weil sie nicht mehr beweglich ist. Sie musste jeden Tag im Bett liegen und wenn sie aufs Klo musste, dann mussten alle raus, weil sie dann die Pampers neu wickeln müssen und dann ist es nicht sehr schön, wenn andere Menschen zugucken.“ Diese Erfahrungen zeigen, dass das hohe Alter auch mit befremdlichen Erlebnissen verbunden wird, es führt aber nicht – im deutlichen Gegensatz zu Prototyp 3b – dazu, dass sich die Kinder abgrenzen oder zurückziehen.

Wie differenziert die Auseinandersetzung mit dem Alter als wichtiges Thema des Lebens ist, wird in dem letzten Teil des Interviews deutlich, als die beiden Kinder sich Gedanken über Sterben und Tod machen. Sie vermuten, dass alte Menschen traurig sind, weil sie vielleicht sterben und lieber wieder ein Kind sein wollen und weil sie ihre eigene Mutter und Oma vermissen. Dabei stellen sie auch Überlegungen darüber an, ob und wo sie sich nach dem Tod wieder treffen können (*„Sie vermissen ihre Mama, aber die Mama ist ja schon gestorben, aber sie sehen sich wieder im Himmel. – Oder unter der Erde – Also die Seele steigt in den Himmel und sonst bleibt alles – Unter der Erde – Unter der Erde.“*)

*Prototyp 3b: „Abgrenzung“ (2 Mädchen; 6,0 bzw. 5,0 Jahre),
Teilnahmehäufigkeit²³: 8 bzw. 6 Begegnungen, Int. 23)*

Die beiden Kinder haben mehrere Male an den Begegnungen teilgenommen und können sich detailliert an Begegnungen erinnern, die bereits vor einigen Wochen stattgefunden haben. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich kaum vom Prototyp 3a (Exploration). Im Vergleich zu den Kindern, deren Verhalten durch Interesse und eine den alten Menschen zugewandte Haltung gekennzeichnet ist, drückt sich in den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder dieses Prototyps 3b eher Abgrenzung aus. Sie gehen zwar zu den Begegnungen bzw. lehnen diese nicht grundsätzlich ab, vermitteln aber ein deutlich distanziertere Haltung den alten Menschen gegenüber. Besonders irritiert sind sie von einem Erlebnis, bei dem eine – möglicherweise demenziell erkrankte – Bewohnerin bei einer gemeinsamen Malaktivität einen Stift in den Mund genommen hat. Dieses Verhalten werten die Kinder als eklig und nicht akzeptabel. (*„Die hat den Stift genommen. Den orangenen. Die hat ihn dann in den Mund genommen. Das war eklig. – Wir, die anderen haben es einfach weggenommen.“*). Dieses Erlebnis wird während des Interviews mehrfach erwähnt und in den Kontext von Fremdheitserfahrungen gebracht. (*„Gell, eine hat den Stift fast aufgefuttern. Die hat einen orangenen Stift sogar – Ja so (zeigt es mit dem Finger) – Zwischen den Zähnen (...). Weil eigentlich darf*

23 Teilnahmehäufigkeit zum Zeitpunkt des Interviews.

man nicht Stifte essen.“). Die Kinder beschäftigen sich mit diesem in ihren Augen deutlichen Regelverstoß, und erklären ihn mit den altersbedingten Einschränkungen der Frau, die ihrer Einschätzung nach nichts versteht (*„Die ist einfach alt, die versteht gar nichts. Gar nichts.“*). Im Gegensatz zu dem Typ 3a (*„Exploration“*) versuchen die Kinder jedoch nicht, sich in die Lage dieser Frau zu versetzen und ihre Perspektive einzunehmen. Indem sie ihr eine mangelnde Verstehensleistung zuschreiben, erklären sie sich einerseits zwar den Regelverstoß, verringern andererseits jedoch Möglichkeiten einer stärkeren Differenzierung. Einen direkten Kontakt zu der Frau schließen die Kinder aus. Den Kontaktversuchen von der Frau weichen sie sogar aus, mit der Begründung, sie mache ihnen Angst. (*„Die den Stift genommen hat, die hat ein bisschen reden konnte. Hatten wir gar keine Lust mit ihr zu reden. Wir hatten Angst.“*).

In den folgenden Ausführungen wird die Angst der Kinder mehrfach expliziert. Einmal erklären die Kinder, dass sie Angst vor der Frau haben, weil diese ja nichts versteht, leiten ihre Angst also aus den Kompetenzeinschränkungen der Menschen ab. Ein anderes Mal verknüpfen die Kinder das beängstigende Gefühl mit Ekel vor beobachteten Verhaltensweisen (*„Weil des war so bisschen eklig, gell? – Nicht eklig, sondern bisschen ängstiger.“*). Ein weiteres Mal werden äußere Merkmale als Grund für das Gefühl von Angst genannt (*„Einfach nur so Menschen mit keinen Zähnen.“*). Damit drücken die Kinder auf verschiedene Weise ihre Fremdheitserfahrungen aus, die sie zwar sehr beschäftigen, jedoch nicht zu Annäherung, sondern eher zu Abgrenzung und Ablehnung des hohen Alters führen. Zwar versuchen sie, das Verhalten der alten Menschen unter Heranziehung ihrer bisherigen Wissens- und Erfahrungsbestände zu erklären, indem sie beispielsweise vermuten, dass die Frau sie nicht verstehen kann, weil sie nur türkisch oder spanisch versteht. Eine weitergehende Auseinandersetzung mit den Menschen oder eine Perspektivenübernahme erfolgt jedoch nicht. Ein grundlegendes Unverständnis zeigen die Kinder auch gegenüber Bewohnern, die während der Begegnungen einschlafen (*„Er sitzt immer so im Kreis und singt so laut und dann schläft er ein.“*). Auch haben sie beobachtet, dass Bewohnerinnen von den betreuenden Fachkräften getragen und gefüttert wurden. Sie selbst könnten sich allerdings nicht vorstellen, die alten Menschen zu unterstützen (*„Nie im Leben.“*). Damit stehen sie im Gegensatz zu dem Prototyp 1 (*„Fürsorge“*), der zwar auch deutlich die Einschränkungen und Defizite der alten Menschen im Blick hat, aber dies mit seiner eigenen, unterstützenden Rolle verknüpft.

Die Beobachtungen während der Begegnungen mit Menschen, die altersbedingte Einschränkungen aufweisen, stehen im deutlichen Kontrast zu den (jüngeren) Großeltern der Kinder. Diese sind mobil, spielen mit den Kindern und machen mit ihnen Unternehmungen. Diese Großeltern werden als „normal“ beschrieben, die in keinsten Weise mit den Bewohnerinnen vergleichbar

sind („*Die sehen ganz normal aus. – Ganz ganz ganz ganz normal.*“). Das Fremdheitsgefühl in den Begegnungen zeigt sich also nicht nur im Vergleich zu der eigenen (Kinder-)generation, bei denen Verhaltensweisen wie die beobachteten unakzeptabel sind, sondern auch im Vergleich zu der Großelterngeneration, die als „*ganz normal*“ bezeichnet wird, drückt sich das Gefühl von Fremdheit und Abgrenzung aus.

6.3.2 Fallvergleichende Analysen auf Grundlage der Videosequenzanalysen

Im Rahmen von Videosequenzanalysen wurde der Frage nachgegangen, ob sich die drei Prototypen auch performativ in kindlichen Handlungen im Rahmen der intergenerativen Begegnungen niederschlagen (vgl. methodisches Vorgehen, Kap. 4.2). Hierzu wurden sieben Fälle dokumentarisch ausgewertet, die aus unterschiedlichen Interaktionssequenzen jeweils eines Kindes mit einer alten Person bestehen.

Prototyp 1: „Fürsorge“

Fallanalyse 1: (Mädchen, 5 Jahre; ältere Frau)

(Video: M1, min.: 00:00-02:00)

Das Mädchen und die alte Frau bemalen gemeinsam mit Wachsmalfarben Ostereier. Die Wachsmalfarben werden über einer Kerze erhitzt und geschmolzen, um anschließend die Ostereier damit zu bemalen. Das Mädchen verhält sich in der Interaktion unterstützend, indem sie die ältere Frau beobachtet, ihre feinmotorischen Einschränkungen wahrnimmt und ihr bei der Tätigkeit des Eierbemalens hilft. Auch erklärt sie ihr mehrmals, was sie tun soll, und versucht ihr vorzumachen, wie mit den Farben am geschicktesten umzugehen ist. In ihrem Tonfall und in ihrem bestimmten – direktiven – Verhalten vermittelt sie den Eindruck – sich kompetenter als die ältere Frau wahrzunehmen. Sie hilft ihr in der Tätigkeit, weil sie die (offensichtlichen) Einschränkungen der Frau in ihr eigenes, fürsorgerisches Verhalten überträgt. In dieser Handlung zeigt sie eine hohe Motivation (Handlungsbereitschaft) und weist Anzeichen hoher Engagiertheit auf.

Fallanalyse 2: (Mädchen, 5 Jahre; ältere Frau)

(Video: D2, min.: 01:00-02:25)

In dieser Videosequenz unterstützt ein Mädchen eine ältere Frau darin, ein Steckbild zu gestalten. Dabei geht sie vorsichtig auf die Frau zu, tauscht mit ihr Blickkontakte, steckt einen Stecker in die Schablone und beobachtet deren Reaktion. Aufgrund der positiven Reaktion der alten Frau (sie fordert das Mädchen auf, fortzufahren), nimmt das Mädchen die Kiste mit den Steckern,

zeigt ihr die Stecker und beginnt, die Schablone zu gestalten. Die alte Frau ist aufmerksam und kommentiert (akustisch unverständlich) das Handeln des Mädchens. Auf eine Anmerkung (akustisch unverständlich) der alten Frau reagiert das Mädchen verunsichert, legt den Stecker zurück in die Kiste und beendet ihre Aktivität.

Das Mädchen ist – offenbar aufgrund der geringen Aktivität der alten Frau – motiviert, ihr bei der Aktivität zu helfen. Dabei kommt es jedoch nicht zu einem kooperativen Handeln, sondern sie selbst übernimmt die Tätigkeit und stellt das Steckbild stellvertretend für die Frau fertig. Die körperlichen und sprachlichen Einschränkungen der älteren Frau führen zu einem fürsorglichen Verhalten, dass allerdings abgebrochen wird, als das Mädchen durch die unverständlichen Äußerungen der Frau verunsichert wird.

Prototyp 2: „Indifferenz“

*Fallanalyse 1: (Mädchen, 5 Jahre; ältere Frau)
(Video: A3, min.: 00:00-01:33)*

Der Prototyp „Indifferenz“ ist in den Begegnungen anhand des Videomaterials kaum wiederzufinden. In dem folgenden Beispiel können jedoch Grundzüge dieses Prototyps beobachtet werden.

Die Sequenz stammt aus einer Begegnung, bei der ein Kreislied gesungen wird und die Inhalte in Bewegungen umgesetzt werden. Die Kinder und älteren Menschen sitzen gemeinsam in einem Stuhlkreis. Bei der Aufforderung, sich an den Händen zu halten, nimmt das Mädchen ein anderes Mädchen neben sich an die Hand, die benachbarte alte Frau jedoch nicht. Ihre freie Hand liegt abgewandt von der Frau in ihrem Schoß, ihr Blick ist aufmerksam auf die Aktivitäten und die Personen im Stuhlkreis gerichtet. In der körperlichen Haltung wendet sie sich die meiste Zeit über von der Frau ab, obwohl sie diese durchaus wahrgenommen hat. Sie ist deutlich stärker an den Aktivitäten in dem Sitzkreis, den übrigen Kindern und Fachkräften als an dem Kontakt mit der älteren Frau interessiert.

Prototyp 3a: „Fremdheit – Exploration/Annäherung“

Der Prototyp „Fremdheit – Exploration/Annäherung“ ist der am häufigsten vertretenen Typ in den Videosequenzen. In vielen Begegnungen traten Situationen auf, in denen die Kinder zunächst ein durch Fremdheit geprägtes Verhalten zeigen, das sich im Verlauf über mehrere Begegnungen oder im Verlauf einer Begegnungen zu einem explorativen Verhalten entwickelt und eine Annäherung zwischen Kindern und älteren Menschen zu beobachten ist.

Fallanalyse 1: (Mädchen, 6 Jahre; ältere Frau)
(Video: D4, min.: 01:25-09:14)

In der vorliegenden Videosequenz dokumentiert sich der Prototyp 3a „Fremdheit – Exploration/Annäherung“ in einer gemeinsamen Puzzle-Situation. Nachdem das Mädchen sich für ein Puzzle entschieden hat, beginnt es gemeinsam mit einer alten Frau zu puzzeln. Dabei wählt das Mädchen Puzzleteile aus und sucht den richtigen Platz. Als es unsicher über die Stelle ist, wendet es sich an die alte Frau. Die alte Frau geht auf die Aufforderungen des Mädchens ein und beginnt, mit ihr nach dem richtigen Platz für das Puzzleteil zu suchen. In anderen Fällen zeigt sie dem Mädchen den richtigen Platz. Auffallend in der Sequenz ist der häufige intensive Blickkontakt zwischen beiden, die sich mehrfach zulächeln. Die Interaktion ist durch eine hohe Kooperationsdichte und gegenseitige Zuwendung geprägt. Beide helfen sich gegenseitig und ergänzen sich in ihren Handlungen. Anders als bei Prototyp 1 („Fürsorge“), in dem das Kind eine fürsorgliche Haltung dokumentiert, zeigt das Mädchen Interesse an einem gegenseitigen Austausch (von Blicken, Lächeln oder Puzzlesteinen). Das Mädchen und die ältere Frau sind aktive Kooperationspartnerinnen und bauen über die gemeinsame Aktivität – und für die Dauer dieser Aktivität – eine Nähe auf.

Fallanalyse 2: (Junge, 3 Jahre; ältere Frau) (Video: D5, min.: 00:00-10:14)

In dieser Videosequenz findet sich der Prototyp 3a „Fremdheit – Exploration/Annäherung“ ebenfalls wieder. Diesmal führt das Ausmalen eines Mandalas zu einer Annäherung zwischen einem Jungen und einer älteren Frau. Auch hier entwickelt sich aus der zunächst bestehenden Distanz zwischen beiden, die zu Beginn der Videosequenz gut beobachtbar ist, eine Nähe in der gemeinsamen Beschäftigung mit einem Mandala. Besonders deutlich zu beobachten ist das Aufeinander-Bezug-Nehmen, welches sich durch genaues Beobachten der Handlungen des jeweils anderen und ein aufeinander Reagieren gestaltet. So fordert die alte Frau den Jungen auf zu malen, in dem sie ihm langsam einen Stift hinschiebt. Ohne zu zögern nimmt der Junge den Stift und beginnt zu malen. Beide regen sich gegenseitig in der Tätigkeit an und malen schließlich gemeinsam das Mandala aus. Die wachsende Vertrautheit spiegelt sich nicht nur im gemeinsamen Tun wieder, sondern auch in der Synchronizität ihrer Haltung und der Geschwindigkeit ihrer Bewegungen, die sich zunehmend annähert. Der Junge passt sich der ruhigen Haltung und den langsamen Bewegungen der älteren Frau an. Die anfänglich zu beobachtende Fremdheit tritt zunehmend in den Hintergrund.

Prototyp 3b: „Fremdheit – Rückzug/Abgrenzung“

Fallanalyse 1: (Mädchen, 4 Jahre; ältere Frau)

(Video: D6, min.: 00:20-01:35)

Der Prototyp „Fremdheit – Rückzug/Abgrenzung“ ist wie in Kapitel 6.2.3.2 beschrieben von einer distanzierten und abgewandten Haltung geprägt.

In der vorliegenden Situation versucht die alte Frau über Blick- und Körperkontakt die Aufmerksamkeit des Mädchens zu erlangen. Das Mädchen ist zunächst der alten Frau zugewandt und blickt sie an. Als die Frau sie jedoch an der Wange berührt, zieht sich das Mädchen zurück und wirkt irritiert. Sie bleibt zwar bei ihr stehen, vermeidet jedoch den Blickkontakt. Daraufhin versucht die alte Frau erneut, Kontakt zu dem Mädchen aufzubauen. Als sie versucht, die Brille des Mädchens zu berühren, kehrt dieses ihr den Rücken zu und wendet sich von der alten Frau ab. Sie zeigt dabei ein irritiertes und verunsichertes Verhalten, als wäre ihr der Kontakt unangenehm. Das für das Mädchen ungewöhnliche und befremdliche Verhalten der älteren Frau führt zu einer größeren Distanz des Mädchens.

6.4 Fallvergleichende Analysen (2): Prototypische Veränderungen

6.4.1 Veränderungen im Projektverlauf

Bei der Vorstellung der Prototypen (Kap. 6.2 und 6.3) und den darauf bezogenen Fallbeschreibungen wurde nicht auf die Frage eingegangen, ob diese Orientierungen und Verhaltensweisen stabil sind und in welcher Weise diese durch die Projekterfahrungen beeinflusst wurden. So berichten die interviewten Kinder zwar von den Begegnungen in einer mehr oder weniger ausdifferenzierten Art und Weise, die darauf schließen lässt, dass sie sich intensiv mit dem Erlebten dort auseinandersetzen und dies zu einem Teil ihres bisherigen Erfahrungsraums wird. Anders formuliert: Es deutet in den fallvergleichenden Analysen einiges darauf hin, dass die Begegnungen einen Einfluss auf das Denken und Handeln der Kinder haben. Da die Interviews jeweils zum Ende eines Projektjahres durchgeführt wurden und die Kinder retrospektiv von ihren Begegnungen berichteten, können hieraus aber keine Hinweise auf mögliche – wiederum prototypische – Veränderungen abgeleitet werden, die sich während bzw. durch die Projekte zeigen. Aus diesem Grund wurden fallvergleichende Analysen nicht nur zwischen den Fällen, sondern auch innerhalb eines Falls vorgenommen: Es wurden in diesem Auswertungsschritt also Interviews von denjenigen Kindern ausgewertet, die über beide Projektzyklen

teilgenommen und an beiden Erhebungszeitpunkten für Interviews zur Verfügung standen. Die Ergebnisse dieser Auswertungen zeigen, dass sich die Einstellungen der Kinder durchaus verändern können. Damit ist zwar nicht eindeutig zu klären, worauf diese Veränderungen zurückzuführen sind (beispielsweise das höhere Alter der Kinder oder familiäre Erfahrungen). Es gibt jedoch einige Hinweise, die darauf hindeuten, dass die regelmäßigen Kontakte und Erlebnisse in den Begegnungen einen gewissen Einfluss haben können. Dies wird im Folgenden beispielhaft an zwei vergleichenden Fallanalysen innerhalb eines Falls (derselben Kinder) aufgezeigt.

Fallanalyse 1: Veränderung von Prototyp 3b („Abgrenzung“) zu Prototyp 3a („Exploration“): Int. 36 bzw. Int. 13

Die erste Fallanalyse bezieht sich auf eines der Mädchen, die bereits in Kapitel 6.3.1 im Kontext des Prototyps 3a beschrieben wurde. Zum Zeitpunkt dieses Interviews (Ende zweiter Projektzyklus) war sie 5,11 Jahre alt und hatte 13 Mal an den Begegnungen teilgenommen. In einem Interview, das zum Ende des ersten Projektzyklus durchgeführt wurde, war sie 5,0 Jahre alt und hatte 5 Mal an den Begegnungen teilgenommen. Die vergleichende Analyse wird von der Fragestellung geleitet, ob die zugewandte sowie durch Empathie und Perspektivenwechsel geprägte Haltung des Mädchens bereits ein Jahr zuvor in dem Interview deutlich wurde. In dem Interview, das als dialoggestütztes Interview mit einem anderen fünfjährigen Mädchen²⁴ durchgeführt wurde, beschreibt sie ebenfalls Begegnungen mit den alten Menschen und einzelne Aktivitäten (Eis essen, spazieren gehen, Kekse essen). Von persönlichen Kontakten (Begrüßung, Abschied, Unterhaltungen o. ä.) spricht sie jedoch nicht. Die Art und Weise, wie sie von den Begegnungen berichtet, drückt ein deutliches Fremdheitsgefühl aus. Sie beschreibt, dass es in dem Gemeinschaftsraum komisch riecht, was unangenehm für sie zu sein scheint. Daher spricht sie in dem Interview auch davon, dass sie eigentlich nicht mehr mit zu den alten Menschen gehen möchte. (*„Dort ist es schön, aber eigentlich möchte ich nicht mehr neben alten Leuten sitzen. Weil ich einfach nicht die Luft anhalten mag.“*). Nicht nur der fremde, für sie unangenehme Geruch, sondern auch der Anblick einer größeren Gruppe alter Menschen mit Beeinträchtigungen, löst befremdliche Gefühle in ihr aus. (*„Die alten Leute spielen ja auch nicht (...) und die spazieren im Wohnzimmer herum.“*). Im Vergleich zu dem Interview, das ein Jahr später gemacht wurde und in dem das Kind Bewohnerinnen na-

24 Die im Vergleich zum anderen Interview unterschiedliche Konstellation der Gesprächspartner kann einen methodisch begründeten Einfluss auf die Äußerungen des Mädchens haben. Die Art, wie das Mädchen seine Erlebnisse in den Begegnungen expliziert, zeigt jedoch deutliche Abgrenzungen zu den alten Menschen, und es ist eher unwahrscheinlich, dass dies nur auf die Interviewsituation zurückzuführen ist.

mentlich nennt, von gemeinsamen Mahlzeiten und Unterhaltungen berichtet und sich in ihre Perspektive hinein versetzen kann, wird deutlich, dass sich die handlungsleitenden Orientierungen und Verhaltensweisen des Mädchens im Laufe der Zeit stark verändert haben. Von einem eher zurückhaltenden, ablehnenden Verhalten ist in dem zweiten Projektjahr kaum noch etwas zu erkennen. Im Vergleich ist das Mädchen also zu Beginn eher dem Projekttyp 3b („Abgrenzung“) zuzurechnen, während es später eher dem Prototyp 3a („Exploration“) nahekommt (vgl. auch Kap. 6.2.3.2/6.2.3.1).

Welche Einflussfaktoren bei diesen Veränderungen zum Tragen kommen, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Vermutlich spielen alters- und entwicklungsbedingte Kompetenzen eine Rolle: Mit fast sechs Jahren verfügt das Mädchen sowohl in kognitiver wie auch emotionaler Hinsicht über größere Differenzierungsfähigkeiten und kann sich sprachlich differenzierter ausdrücken. Dies zeigt sich in den Hypothesen darüber, welche Gefühle alte Menschen haben, warum sie bestimmte Dinge können oder nicht mehr können und womit sie sich gerne beschäftigen (vgl. Kap. 5.4.1.3 und 4.4.1). Möglicherweise spielen auch positive Schlüsselerlebnisse mit einzelnen Bewohnerinnen und Bewohnern eine Rolle, zu denen das Mädchen im Laufe der Zeit eine persönlichere Beziehung entwickelt hat und die sie – trotz ihrer Einschränkungen – offensichtlich gerne mag (sie nennt sie namentlich und erzählt von Interaktionen mit ihnen).

Ein weiterer Einfluss könnte das Verhalten der begleitenden Fach- und Pflegekräfte sein. Bereits im ersten Interview beschreibt sie ihre Beobachtungen, dass dort Menschen anzutreffen sind, die noch nicht sehr alt sind. Dies ist für sie eine überraschende Erfahrung und sie kann sie nicht richtig einordnen. (*„Aber eigentlich find ich was komisch. Eine alte Oma, die sieht so aus, als ob sie 'ne Mama wär. Aber die ist im Altersheim.“*) Auf die Frage, warum sie anders aussieht, antwortet das Mädchen, *„weil sie nicht so grimmig guckt.“* In den Beschreibungen und Erzählungen des Mädchens haben die Begleitpersonen, die die Aktivitäten gestalten und den Kindern bestimmte Rollen in den Begegnungen geben, eine wichtige Funktion. Welche Bedeutung die jeweiligen Begleitpersonen in den Begegnungen spielen, wird an späterer Stelle diskutiert (vgl. Kap. 6.6.3). Bereits hieran lässt sich aber die Vermutung formulieren, dass insbesondere in einer Situation, in denen Gefühle von Fremdheit, Abgrenzung oder Rückzug auftreten, die begleitenden Fach- und Hilfskräfte besonders wichtig werden. Indem sie feinfühlig Begegnungen gestalten, gegenseitige Kontakte begleiten oder wie in diesem Fall, den Kindern Aufgaben übertragen, die sie fordern aber nicht überfordern, können sie den Kindern positive Erfahrungen ermöglichen und dazu beitragen, dass sich die Kinder in den Begegnungen wohl fühlen. Das Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden ist eine der zentralen Voraussetzungen für Explorationsverhalten (Bowlby,

1984). Diese Zusammenhänge werden auch in den Begegnungen und den damit verbundenen Lernerfahrungen deutlich.

Fallanalyse 2: Veränderung von Prototyp 2 („Indifferenz“) zu Prototyp 1 („Fürsorge“): Int. 24 zu Int. 2

Diese fallvergleichende Analyse bezieht sich auf einen Jungen, der zum Zeitpunkt des ersten Interviews 4,6 Jahre alt war und an sieben Begegnungen teilgenommen hat. Zum Abschluss des Projekts (ein Jahr später) war er 5,5 Jahre alt und hatte 25 Mal an den Begegnungen teilgenommen. Eine Auswertung des ersten Interviews zeigt, dass der Junge dem Prototyp 2 („Indifferenz“) recht nahe kommt. Er berichtet insgesamt wenig von den Begegnungen, seine Beschreibungen von den Wegen, Räumen, Aktivitäten und beteiligten Menschen sind wenig differenziert. Sein Interesse an den Begegnungen ist eher gering, seine rückblickende Beurteilung eher negativ. Die Bewohnerinnen selbst spielen dabei kaum eine Rolle. Es stört ihn, dass eher keine für ihn attraktiven Aktivitäten stattfanden. Dies vermittelt sich in der folgenden Textpassage: *„Was haben die [Bewohnerinnen] gemacht? Was haben die gesagt? – Die haben gar nichts gesagt. – Die haben nichts gesagt? – Nhn. – Und haben die irgendwas gemacht? – Nein.- Nicht? – Nhn.“* Später drückt er aus, dass es ihm nicht gefallen hat und er wieder in den Kindergarten zurückgehen wollte. Im Dialog mit dem Gesprächspartner begründet er es damit, dass es da so langweilig war, weil sie gar nichts gemacht haben. Damit stehen die Aktivitäten deutlich im Vordergrund des Interesses, die teilnehmenden Menschen spielen nur insofern eine Rolle, als dass sie nach Einschätzung des Jungen der Grund für den Ausflug in die benachbarte Einrichtung sind. Ein Interesse an persönlichen Kontakten besteht zu diesem Zeitpunkt nicht, allerdings wird auch kein Fremdheitsgefühl ausgedrückt.

Im Gegensatz dazu äußert sich der Junge ein Jahr später deutlich ausführlicher und differenzierter von den Ausflügen zu dem Wohnprojekt, an denen er im zweiten Projektjahr insgesamt 18 Mal (also 2,5 Mal so häufig wie im ersten Projektjahr) teilgenommen hat. Er beschreibt den Weg zu der Einrichtung, erzählt von den Aktivitäten und gemeinsamen Ritualen (Kekse essen, singen). Im Gegensatz zu dem ersten Interview spielen nun auch die Bewohnerinnen selbst eine Rolle in den Beschreibungen und Erzählungen des Jungen. Nach seinen Beobachtungen sind die alten Menschen zwar größer als Kinder, können aber einige Dinge nicht mehr so gut wie Kinder (z. B. schnell rennen) und sehen anders aus (*„sie sind so verschrumpelt“ „und die Kinder haben hellere Haut und sind ziemlich glatt“*). Zwar setzt er sich – im Gegensatz zu Prototyp 3a („Exploration“) – kaum mit den fremden Perspektiven der älteren Menschen auseinander, zeigt aber auch keine Zeichen von Abgrenzung (Prototyp 3b). Seine rekonstruierten Handlungen in den Begegnungen werden vielmehr von der Überzeugung bestimmt, den alten Menschen geholfen zu haben.

(„Der Ältesten haben wir immer geholfen. Früher als ich da war.“). Worin diese Hilfe bestand, expliziert er nicht; daher ist nicht herauszuarbeiten, ob er selbst oder andere (z. B. die Begleitpersonen) helfende Rollen einnahmen und er sich mit diesen identifiziert. In seiner Selbstwahrnehmung gehört er aber dem System der Helfenden an und kommt dem Prototyp 1 („Fürsorge“) nahe. Angesichts der Tatsache, dass die Bewohnerinnen dieser Einrichtung demenziell erkrankt sind und auf dauerhafte Unterstützung angewiesen sind, ist seine Beobachtung durchaus als realistisch einzuschätzen.

Zusammenfassend zeigen die beiden prototypischen fallvergleichenden Analysen, dass es während der zweijährigen Projektlaufzeit durchaus Veränderungen in den handlungsleitenden Orientierungen und (im Gespräch rekonstruierten) Handlungen der Kinder während der Begegnungen gab. Auch beschreiben die Kinder konkrete projektbezogene Erfahrungen, die Anhaltspunkte dafür liefern, dass die Projekte zumindest teilweise diese Veränderungen mit beeinflusst haben könnten. Dabei scheinen die Handlungen der begleitenden Fach- und Hilfskräfte eine wichtige Rolle zu spielen. Sie rahmen die Begegnungen durch Rituale und feste zeitliche und personelle Strukturen, gestalten die Begegnungen und sind selbst Rollenvorbilder dafür, wie man sich während der Begegnungen verhält. Darauf wird an späterer Stelle (Kap. 6.6.3) vertiefend eingegangen.

6.4.2 Veränderungen während einer Begegnung

Nachdem zuvor prototypische Veränderungen im Projektverlauf der Begegnungen beschrieben wurden, sollen an dieser Stelle nun prototypische Veränderungen *während* einer Begegnung analysiert werden. Wie sich bereits in der Beschreibung der prototypischen Fallanalysen (Kap. 6.2) gezeigt hat, konnten Veränderungen innerhalb einer Begegnung vom Prototyp 3b „Rückzug/Abgrenzung“ zum Prototyp 3a „Exploration/Annäherung“ beobachtet werden. Bei verschiedenen Kindern, die zu Beginn einer Begegnung mit Abgrenzung und Distanz alten Menschen gegenüber traten, konnte durch gemeinsame Aktivitäten und Interaktionen zwischen den Kindern und den alten Menschen eine Annäherung und zunehmende Vertrautheit festgestellt werden. In vereinzelt anderen Fällen zeigte sich auch die umgekehrte Veränderung von Typ 3a „Annäherung“ zum Typ 3b „Abgrenzung“. Bei diesen Fällen (vgl. Kap. 6.3.2 Prototyp 3b) fand bei den Kindern eine Abgrenzung aufgrund von zu engem Körperkontakt von Seiten der alten Menschen statt.

Andere prototypische Veränderungen waren anhand der Videoauswertung nicht zu ermitteln.

Fallanalyse 1: Veränderung von Prototyp 3b („Rückzug/Abgrenzung“) zu Prototyp 3a („Exploration/Annäherung“) (Mädchen, 5 Jahre; ältere Frau; Video: A8, min.: 00:00-13:09)

In einer Videosequenz sind ein fünfjähriges Mädchen und eine ältere Frau zu sehen, die sich über einen Zeitraum von 13 Minuten ein Bilderbuch ansehen. Zunächst ist keine aufeinander gerichtete Interaktion zwischen den beiden zu beobachten. Beide sehen sich parallel zwei verschiedene Bücher an. Der Fokus ist jeweils auf das eigene Tun gerichtet. Auch beobachten sie die Aktivitäten von anderen Beteiligten im Raum. Im Laufe der Sequenz nimmt das Interesse aneinander zu. Der Fokus richtet sich immer stärker auf das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs. Auch die körperliche Nähe und die gegenseitigen Blickkontakte nehmen im Laufe der Begegnung zu. In dem abwechselnden Umblättern der Seiten vermittelt sich ein intuitives Verstehen. Die wachsende Vertrautheit zeigt sich auch darin, dass das Mädchen beginnt, der älteren Frau etwas aus dem Buch „vorzulesen“ bzw. ihr eine Geschichte zu den Bildern zu erzählen. Es zeigt deutliche Signale von Wohlbefinden, Engagiertheit und Kompetenzerleben. Die zu Beginn durch Fremdheit und Distanz geprägte Situation wird zunehmend vertrauter und interaktiver. Am Ende der Sequenz sind vielfältige Verhaltensäußerungen der Vertrautheit zu erkennen.

Fallanalyse 2: Veränderung von Prototyp 3a („Exploration/Annäherung“) zu Prototyp 3b („Rückzug/Abgrenzung“) (Mädchen, 4 Jahre; ältere Frau; Video: D6, min.: 00:20-01:35)

In der bereits in Kapitel 6.3.2 (Prototyp 3b „Abgrenzung“) beschriebenen Beobachtung ist während der Sequenz eine Verhaltensänderung des Mädchens zu erkennen. Während anfangs eine körperliche Nähe zwischen dem Mädchen und der älteren Frau neben ihr zu beobachten ist, rückt das Mädchen nach dem Versuch der Frau, ihre Brille zu berühren, von ihr weg. Offensichtlich empfindet das Mädchen das Verhalten der Frau als irritierend und befremdlich. Indem sie von ihr Abstand sucht, schafft sie nicht nur eine körperliche Distanz, sondern signalisiert auch, dass für ihr Empfinden eine Grenze von Nähe und Distanz überschritten wurde. Die anfangs offene und zugewandte Haltung des Mädchens ist zum Ende der Beobachtung nicht mehr zu erkennen.

6.5 Fallvergleichende Analysen (3): Spezifische Merkmale, Erfahrungswissen und Repräsentationen der Kinder

Aufbauend auf die handlungsleitenden Orientierungen der Kinder (Prototypen) werden im folgenden Kapitel nun spezifische Merkmale herausgearbeitet, die sich auf das Erfahrungswissen der Kinder beziehen. Diese lassen sich teilweise unmittelbar auf die handlungsleitenden Orientierungen der Kinder zurückführen, teilweise zeigen sie sich aber auch fallübergreifend, also „quer“ zu den prototypischen Unterschieden. Bei der Zusammenstellung der Ergebnisse wird daher nicht nach der Struktur der Prototypen vorgegangen, sondern nach allgemeintypischen und (prototypisch) speziellen Wissens- und Erfahrungsbeständen der Kinder differenziert. Auf Sonderfälle und spezielle Kontextfaktoren, die möglicherweise einen Einfluss haben, wird an entsprechender Stelle eingegangen.

6.5.1 Erfahrungswissen im institutionellen Kontext

„Dann muss man hier den ganzen Weg entlanggehen und da bis zum Tor und da noch bis hinten und da fängt das Haus an“ – Die Altenhilfeeinrichtung als vertraute Umgebung

Die regelmäßigen Besuche in den Altenhilfeeinrichtungen erzeugen bei den Kindern ein Gefühl, die Wege, Orte und Räume zu kennen. Sie können differenziert den Weg von der Kita in die nahe gelegene Altenhilfeeinrichtung beschreiben, wissen, wie sie die automatische Eingangstür („Zaubertür“) zum Öffnen bringen können, begrüßen die Menschen am Empfang, kennen Flure, Treppen oder Fahrstühle in den Heimen und gehen selbstständig in den Gemeinschaftsraum, in dem die Begegnungen stattfinden.

Die Kinder haben gemeinsam mit den begleitenden Fachkräften Regeln und Rituale etabliert. An bestimmten Stellen des Weges dürfen sie vorlaufen, sie dürfen als erstes in das Haus eintreten und ziehen sich Jacken und Schuhe aus, wenn sie den Gemeinschaftsraum erreicht haben. Wie vertraut die Kinder mit diesen Regeln und Ritualen sind, wird deutlich, wenn sie „neuen“ Kindern, die zum ersten Mal mitkommen, diese erklären. Auch rekonstruieren sie sie in den Interviews, dabei zeigt sich eine große Übereinstimmung – sowohl zwischen den beiden Kindern in den dialoggestützten Interviews als auch innerhalb der verschiedenen Interviews. Es gibt zwar Unterschiede zwischen den Projekteinrichtungen (unterschiedliche Regeln und Rituale in Abhängigkeit von Wegen, Orten und Räumen), kaum Unterschiede zeigen sich jedoch zwischen den Prototypen. Kinder, die dem Prototyp 1 „Fürsorge“ ähneln, rekonstruieren in den Interviews ähnliche Wissens- und Erfahrungsbestände wie die anderen Prototypen. Erstaunlicherweise ist für Kinder, die den Begegnungen selbst eher in-

different (Prototyp 2: „Indifferenz“) oder ambivalent (Prototyp 3a: „Fremdheit – Exploration“) gegenüberstehen, die Altenhilfeeinrichtung gleichermaßen vertraut. Eine Ausnahme bildet Prototyp 3b: „Fremdheit – Abgrenzung“, von diesen Kindern wurden keine Wissens- und Erfahrungsbestände rekonstruiert, die auf eine Vertrautheit mit der Altenhilfeeinrichtung hinweisen.

Nicht nur die Wege, Orte und Räume sind für die Kinder im Laufe der Zeit vertrauter geworden, sondern auch die Aktivitäten während der Begegnungen gehören zur Alltagsnormalität der befragten Kinder. Die Kinder wissen, dass sie von den alten Menschen dort erwartet werden, die im Gemeinschaftsraum sitzen. Sie gehen zu den Menschen hin, um sie zu begrüßen (ob sie dies tatsächlich selbst tun oder ob sie sich als Teil der Gruppe fühlen, die die alten Menschen begrüßen, lässt sich aus den Interviews nicht herausarbeiten). Sie kennen weitere Begrüßungs- und Abschiedsrituale (z.B. Lieder, Getränke) und explizieren sie teilweise im Interview (beginnen beispielsweise, das Begrüßungslied zu singen oder winken). Hier zeigen sich in der Art und Weise der Rituale projektspezifische Unterschiede, die darauf hinweisen, dass die Vertrautheit mit dem Kontext und Setting der Begegnungen unterschiedlich ist. Die „Fremdheit“ der alten Menschen, der Grad ihrer körperlichen oder kognitiven Einschränkungen spielt dabei aber nur eine untergeordnete Rolle für die Kinder. In Projekteinrichtungen, in denen viele Menschen demenziell erkrankt sind, sind die Kinder ebenso vertraut mit Räumen und Ritualen wie in anderen Einrichtungen.

Ein weiteres Merkmal für Vertrautheit sind „nachbarschaftsähnliche Beziehungen“. Man geht dorthin, weil es dort bestimmte Dinge gibt, die in der Kindertageseinrichtung nicht vorhanden ist oder bestimmte Aktivitäten durchgeführt werden können (z.B. kochen, backen). Auch gemeinsame Ausflüge – obwohl sie nicht zu den Routinen gehören – sind den Kindern bekannt, und sie beschreiben sich als eine Gruppe, wenn sie in den Park gehen oder Eis essen. Wie vertraut die Kinder auch mit den alten Menschen selbst sind, wurde in Interviews mit Eltern und Fachkräften deutlich: Treffen Kinder zufällig auf Bewohnerinnen oder Bewohner in der Stadt, begrüßen sie sie oder gehen zu ihnen hin. Diese Erfahrungen sind für Eltern zugleich überraschend und berührend.²⁵

Prototypische Aussagen

„Schau, hier ist die Kita und hier wär die Woge. Hier ist die Woge und dann is hier die Kita. Wenn da die Woge ist und dann muss man hier den ganzen Weg entlanggehen und da bis zum Tor und da noch bis hinten und da fängt das Haus an.“ (Int. 2, Z. 95-98)

²⁵ Dieses wurde im Rahmen einer Masterthesis differenziert herausgearbeitet (Munt, 2012)

„Weil dort wenn wir rein gehen, die Treppe da, die nach unten führt, dort kann man schreien und dann hallt es. Da gibt es ein Echo da, gell?“ – „Hm.“ (Int. 15, Z. 245-247)

„Die alten Menschen sitzen immer da, wenn die Kinder kommen, manche schlafen auf den Stühlen und das sind Spezialstühle.“ (Int. 25, Z. 64ff.)

„Also wir kochen was zu essen, wir backen manchmal, wir schauen auch was an, dann kriegen wir von einem alten Menschen Schokolade“. (Int. 14, Z. 40-46)

„Wir haben mal Plätzchen gebacken und Nüsse geknackt, weil hier kein Nussknacker ist.“ (Int. 20, Z. 52-54)

„Weil sonst erschrecken sich die Leute“ – Rücksichtnahme als Selbstverständlichkeit

Zu den Regeln und Ritualen gehören auch bestimmte Verhaltensweisen, die von den Kindern in den Interviews beschrieben werden. Sie erklären genau, wie man sich bei den alten Menschen zu verhalten hat, um sie nicht zu stören oder zu verängstigen. Bemerkenswert ist dabei, dass die Kinder diese Verhaltensregeln (die wahrscheinlich von den begleitenden Fachkräften aufgestellt wurden) nicht nur verinnerlicht haben, so dass sie im Interview zur Sprache kommen ohne dass explizit danach gefragt wurde, sondern dass die Kinder zumeist auch erklären, *warum* es diese Verhaltensregeln gibt. Sie wissen, dass man sich in der Altenhilfeeinrichtung anders verhalten muss als im Kindergarten. Auch wenn es ihnen nicht immer leicht fällt, sich an diese Regeln zu halten („wie eine lahme Schnecke“) und es in dem tatsächlichen Handlungsvollzug auch nicht immer gelingt (vgl. Kap. 6.6.2), ist es für die Kinder selbstverständlich, dass man Rücksicht auf die alten Menschen nehmen muss. Dabei äußern die Kinder – in Abhängigkeit der projektspezifischen Besonderheiten und der persönlichen Erfahrungen während der Begegnungen – unterschiedliche Formen der Rücksichtnahme: Man darf nicht zu laut schreien, weil sich die alten Menschen sonst erschrecken. Man muss aber laut sprechen, weil sie nicht mehr so gut hören können. Man muss langsam gehen, um sie nicht zu stören. Man muss ihnen bestimmte Dinge geben, weil sie sich diese selbst nicht holen können. In der Art und Weise, wie die Kinder diese Regeln beschreiben und welche Begründungen sie dafür angeben, drückt sich ein Gefühl der Verantwortung aus. Man nimmt Rücksicht, weil man in der Lage ist, sich auf die besonderen Bedürfnisse der alten Menschen einzustellen.

Das Einhalten der Regeln ist zwar mit Einschränkungen verbunden (die auch von den Fachkräften beschrieben werden: „danach müssen sie erst mal wieder rennen“), bestärkt die Kinder aber auch in ihrem Kompetenzerleben. Dieses Kompetenzerleben wird an einem Beispiel, bei dem einer der teilnehmen-

den Jungen für Ruhe und Ordnung gesorgt hat, besonders deutlich. („*da habe ich geschrien: Ruhe!*“).

Prototypische Aussagen

„*Da darf man nur nicht so richtig laut sein, weil sonst erschrecken sich die Leute und dann ist das nicht so gut. Das finden die alten Menschen nicht so schön, dann wird es ihnen zu laut.*“ (Int. 4, Z. 49f.)

„*Das man ganz langsam laufen muss, wie eine lahme Schnecke.*“ – „*sonst sind sie sauer.*“ (Int. 22, Z. 240)

„*Weil es dort im Ohr piepst*“, ... *dass es bei ihnen selber ja auch weh tut, wenn man zu laut ist.* (Int. 21, Z. 23)

„*Nicht laut reden, weil uns sonst die alten Leute nicht hören.*“ (Int. 16, Z. 109f.)

„*Wir müssen nicht schreien.*“ (Int. 15, Z. 226f.)

„*Man muss aufpassen, dass man nicht so laut schreit.*“ – „*Die alten Menschen werden sauer, wenn man laut schreit, dann werden die sauer.*“ (Int. 25, Z. 237ff.)

„*Aber sie sieht so aus wie ein Mann obwohl sie ja eigentlich eine Frau ist.*“ – Der Vielfalt des Alters begegnen

Die Kinder werden in den Begegnungen mit vielfältigen Erscheinungsformen des hohen Alters konfrontiert. Viele Menschen, denen sie in den Altenhilfeeinrichtungen begegnen, sind aus ihrer Sicht „sehr alt“ und sehen entsprechend anders aus als beispielsweise die eigenen Großeltern (mit denen sie teilweise explizit verglichen werden). Die Kinder nutzen die Gelegenheit der Begegnungen, die alten Menschen genau zu beobachten: Die alten Gesichter, Hände, Haut, Haare, Zähne und Finger beschäftigen die Kinder und sie tauschen sich in den dialoggestützten Interviews über ihre Beobachtungen aus. Die genauen Beschreibungen der Kinder weisen darauf hin, wie interessiert die Kinder an diesen – für sie fremden – äußeren Altersmerkmalen sind. Die Auseinandersetzung mit dem Aussehen im hohen Alter erfolgt auf der Grundlage von Kategorien (älter/jünger, Mann/Frau), Vergleichen („*Die sieht aus wie ...*“) und Bewertungen („*so lieb*“). Auch werden Theorien darüber gebildet, wie und warum man im Alter so aussieht wie die beobachteten Menschen.

Auch wenn sich in den Beschreibungen und Erklärungen der Kinder häufig Stereotype wiederfinden, die zumeist negativ besetzt sind, zeigen sich doch erste Differenzierungsleistungen. Die fallvergleichenden Analysen lassen den Schluss zu, dass diese Differenzierungsleistungen umso größer sind, je ver-

trauter die Kontakte zwischen den Kindern und alten Menschen sind. Kennen die Kinder die alten Menschen beispielsweise mit Namen, werden eher individuelle Merkmale beschrieben. Die Begegnungen sind daher eine Gelegenheit, das Wissen über altersspezifische Merkmale zu erweitern und die Vielfalt des Alters kennenzulernen. Dabei werden auch befremdliche Beobachtungen gemacht (äußeres Erscheinungsbild oder Verhaltensweisen), diese führen aber nicht dazu, dass die Kinder grundsätzlich nicht mehr an den Begegnungen teilnehmen wollen. Allerdings halten sie sich von alten Menschen fern, die sie „komisch“ finden. Sie beobachten sie zwar, meiden aber deren Nähe. In den Fallvergleichen zeigt sich deutlich, dass es auch besonders beliebte Bewohnerinnen und Bewohner gibt, zu denen die Kinder regelmäßig gehen, und mit denen sie gerne gemeinsam etwas tun. Für deren besondere Beliebtheit ist nicht nur das „normale“ Aussehen wichtig (weniger befremdliche Merkmale trotz alterstypischer Einschränkungen), sondern besonders auch die kommunikativen Kompetenzen der Bewohner.

Prototypische Aussagen

„Die sehen halt alt aus.“ (Int. 10, Z. 107f.)

„Weil sie so nett ist. Aber sie sieht so aus wie ein Mann, obwohl sie ja eigentlich eine Frau ist.“ (Int. 6, Z. 127-129)

„Einer Frau fehlt ein Finger und die ist im Rollstuhl.“ – „Ja, die sieht aus wie eine Hexe, weil sie dauernd den Mund offen hat und weil sie so viele Zähne verloren hat“ – „Das ist doch die, wo der Finger fehlt.“ (Int. 8, Z. 155f.)

„Es gibt eine alte Frau, die ist auch schon richtig alt aber die hat noch braune Haare und die heißt, glaube ich, Frau O.“ (Int. 6, Z. 115f.)

„Den Herrn W. sehen wir auch ganz oft. Der hat weiße Haare.“ – „Weiß grau.“ – „Nein weiße hat er. Der Herr W. hat weiße Haare.“ – „Ich glaub so eher graulich“ – „Ne: eher so; der hat weiße Haare.“ (Int. 14, Z. 143-150)

„Mit dem Gehwagen können sie auch gut laufen.“ – Altersspezifische Einschränkungen und Kompetenzen

Noch stärker als die äußeren Merkmale beschäftigen die Kinder die Fülle von Einschränkungen der alten Menschen, die sie in den Begegnungen kennenlernen. In den Interviews beschreiben sie mit einer großen Detailliertheit die unterschiedlichen Formen von Gehbehinderungen. Allerdings sind die technischen Hilfsmittel der Fortbewegung ebenso interessant: Die Kinder benennen alle möglichen Formen von Gehhilfen, berichten, dass sie selbst schon einmal mit einem Rollator gelaufen oder – noch besser – mit einem elektrischen

Rollstuhl gefahren sind. Die Gehbehinderungen werden geprägt durch die Erfahrungen in den Projekteinrichtungen eher als „normal“ im hohen Alter beschrieben. Offensichtlich gehört es für die Kinder dazu, sich im hohen Alter nicht mehr so schnell und gut bewegen zu können. Einige Kinder vergleichen die alten Menschen, sofern sie sehr stark eingeschränkt sind, mit Kindern, die getragen oder im Kinderwagen gefahren werden müssen.

Nicht nur die Einschränkungen, sondern die Fähigkeiten und Fertigkeiten der alten Menschen spielen eine große Rolle in den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder. Es wird detailliert rekonstruiert, wie sich alte Menschen behelfen (z. B. beim Toilettengang), wie sie trotz Gehbehinderungen selbstständig sind und was sie noch ein bisschen können oder sogar noch recht gut. Dabei haben die Kinder ihre Kenntnisse nicht nur durch die eigenen Beobachtungen, sondern auch über Gespräche vor oder nach den Begegnungen, die sie mit ihren Fachkräften haben (vgl. auch Kap. 6.6.3).

Zwar werden häufig Dinge genannt, die die alten Menschen „trotzdem“ noch können, besonders eindrücklich scheinen aber gravierende Einschränkungen für die Kinder zu sein. So beschäftigen sich die Kinder ausführlich mit besonderen Problemen, die die Menschen haben (z. B. Schwierigkeiten zu sprechen, Schwerhörigkeit, Sehbehinderung), die eine Kommunikation erschweren oder unmöglich machen. Diese Einschränkungen nehmen sie deutlich zur Kenntnis und beschäftigen sich in unterschiedlicher Art und Weise damit. Während sich in den Beschreibungen einiger Kinder ein Gefühl der Empathie oder des Mitleids ausdrückt, äußern sich andere Kinder eher abweisend über diese Bewohnerinnen und Bewohner. In der Form, wie die Kinder mit Einschränkungen umgehen bzw. von ihnen berichten, vermitteln sich die in Kapitel 3.2 herausgearbeiteten Prototypen besonders deutlich.

Prototypische Aussagen

„Mit dem Gehwagen können sie auch gut laufen. Sie können auch gut auf die Toilette gehen.“ – „ Sie laufen so rückwärts, halten sich fest, wenn sie beim Klo davorstehen, stützen sich hoch und dann setzen sie sich drauf.“ (Int. 15., Z. 146)

„Nur drei können noch laufen.“ – „Nur drei und sie können nicht mehr so viel machen.“ (Int. 8, Z. 134f.)

„Manche haben sogar eine Windel an.“ – „Ja, weil die nicht mehr aufs Klo gehen können.“ (Int. 8, Z. 108)

„Ja, aber ein paar haben Windeln an. Weil alte Leute können ja nicht mehr so gut aufs Klo gehen und dann haben sie Windeln an.“ (Int. 15, Z. 148)

„Eine macht immer nur Hö hö hö. (...) Und eine kann gar nicht mehr reden. Die macht b b b b.“ (Int. 8, Z. 148)

„Sie können nicht schnell genug schreiben. Sie können nicht mehr so gut lachen. Sie machen immer nur so Hehehe. (...) Und eine, die kann sogar fast alles noch gut, gell?“ – „Welche?“ – „Ja, die mit den weißen Haaren, weißt du. Eine kann doch noch gut.“ (Int. 8, Z. 167)

„Die Leute sitzen oft in den Stühlen, die können richtig laufen, aber manche haben kein Rad, manche halten sie dann so und sie gehen, das sind dann diese Wägen – „es gibt aber auch Rollstühle und das ist heikel.“ (Int. 10, Z. 107f.)

„Alte Menschen brauchen mehr Hilfe. Die brauchen auch ein anderes Klo. Die haben so nen Sitz mit nem Topf, Also hier ist so 'n Sitz mit nem Topf, da kann man rein... Auf den Sitz setzt man sich drauf und da ist so eine Lücke in dem Topf und dann pinkelt man in den Topf rein. Und sie brauchen wohl auch Hilfe beim Laufen. Manche fahren im Rollstuhl, manche können laufen und bei manchen sind die Finger abgeschnitten.“ (Int. 14, Z. 132f.)

„Meistens sehen wir die Frau S., sie kann die Dinge nicht mehr so gut anfassen. Sie muss immer den Waschlappen halten. Eine Hand kann sie nur, eigentlich muss die immer so was halten, damit die Hand offen bleibt und nicht so zuklappt. (Int. 14, Z. 132f.)

„Trommeln können sie nicht mehr und eine kann auch nicht mehr so gut hören.“ (Int. 14, Z. 98/103)

„Mit Alten kann man nicht so gut spielen.“ (Int. 3, Z. 68)

„Und die Oma und der Opa sitzen da und gucken, was wir machen. Die spielen nicht mit, die können nicht so gut spielen. Die können nicht so gut singen, die können nicht spielen.“ (Int. 19, Z. 50f.)

„Und Hunde mögen sie auch“ – Freude im hohen Alter

Die Kinder beschäftigen sich in der Rekonstruktion der Begegnungen mit der Frage, was den alten Menschen gefällt und was nicht. So wird von gemeinsamen Spielen und Liedern berichtet, die Spaß gemacht haben, oder von Ausflügen, die den alten Menschen gefallen haben. Ob dies Projektionen der eigenen Gefühle sind oder diese Hypothesen tatsächlich zutreffen, kann aus dem Material nicht eindeutig herausgearbeitet werden.

In einer Kindertageseinrichtung beschäftigen sich gleich mehrere Kinder mit der Frage, ob alte Menschen (auch) Hunde mögen. Sie berichten davon, dass bei mehreren Begegnungen zwei Therapiehunde anwesend waren, die von den alten Menschen und den Kindern beobachtet und gestreichelt werden durften. Für die Kinder ist dabei nicht nur das Ereignis als solches – die Begegnung mit Hunden – ein wichtiges Erlebnis, über das sie sich intensiv in den Dialogen austauschen und mit großer Engagiertheit abwechselnd davon berichten. Sie beschäftigt auch die Frage, wann Hunde für alte Menschen eine Freude sind

und in welchen Fällen sie möglicherweise eher störend wirken. Dabei berichten sie davon, dass einer der Hunde nicht mehr mitgehen durfte, weil er *„für die alten Menschen wohl zu wild war“*. Diese Erklärung, die möglicherweise von den Fachkräften stammt, ist für die Kinder plausibel: Hunde können alte Menschen nur dann besuchen, wenn sie sich ruhig und „rücksichtsvoll“ verhalten. Wilde Hunde haben in den Begegnungen keinen Platz. Interessanterweise werden andere Kinder – nicht alle Kinder gehen angstfrei mit Hunden um – bei der rückblickenden Auseinandersetzung mit den Hunden nicht in die Überlegungen einbezogen. Die Frage, ob Hunde bei Begegnungen erwünscht sind und für Freude sorgen, knüpfen die Kinder einzig und allein an die Perspektive der alten Menschen, die sie in ihren Überlegungen übernehmen.

Die Gefühle der alten Menschen zu erkennen, ist für die Kinder häufig nicht einfach. Aufgrund der eingeschränkten Mimik und der Kommunikationshemmnisse insbesondere bei Menschen mit Demenz sind die Kinder darauf angewiesen, kleinste Signale von Freude (oder eben auch Ärger) zu erkennen. In den Interviews wird deutlich, dass sich die Kinder mit den (vermeintlichen) Gefühlen der alten Menschen beschäftigen und sie gleichzeitig irritiert darüber sind, dass Körper- und Ausdruckssignale häufig ganz anders sind als bei jüngeren Menschen. Die Kinder nehmen zwar an, dass sich die alten Menschen über ihr Kommen oder gemeinsame Aktivitäten freuen, wundern sich aber gleichzeitig darüber, dass sie dies nicht ausdrücken. Diese Irritationen sind vor allem bei Kindern festzustellen, die dem Prototyp 3 („Fremdheit“) angehören. Sie sind sich nicht sicher über die Gefühle der alten Menschen, dies löst in ihnen selbst ambivalente Gefühle aus, die sich zwischen Annäherung/Exploration und Abgrenzung/Rückzug bewegen.

Prototypische Aussagen

„Weil einmal hat es die Frau R. so gesagt, so gelächelt und mit den Blättchen so geflattert.“ (Int. 4, Z. 63)

„Die hat so rote Haare und streckt immer die Zunge raus“ – „die Zunge raus“ ...weil sie sich freut. „Sie finden es schön wenn die Kinder ins Altenheim kommen.“ (Int. 8, Z. 87/97)

„Und Hunde mögen sie auch.“ (Int. 11, Z. 64)

„Gell, da hatten wir mal den Flame und die Eila“. – „Flame war aber zu wild, deshalb haben wir dann wieder die Eila genommen“. – „Ja zweimal die Eila und einmal die Flame“. „Ja, die Flame ist dann einfach rumgerannt und dann wollte sie einen Keks und dann hat die B. die Tür zu gemacht, weil es dann einfach zu laut wurde.“ (Int. 11, Z. 124)

„Da haben die sich gefreut, aber sie haben nichts zu uns gesagt.“ (Int. 22, Z. 154-156)

„Und dann hat er die Augen zu gemacht, weil er müde war.“ – Individuelle Bedürfnisse erkennen

Neben der Frage, worüber sich die alten Menschen freuen, denken die Kinder auch über differenziertere Bedürfnisse im Alter nach. Dabei erkennen die Kinder nicht nur generelle, für sie mit dem Alter unmittelbar verbundene Bedürfnisse, die sich zu Altersbildern verfestigen (vgl. Kap. 5). Auch individuelle Bedürfnisse einzelner Bewohner werden bei den Begegnungen genau beobachtet und gedeutet. Dabei sind es für die Kinder vor allem ungewohnte Verhaltensäußerungen, die die Kinder besonders beschäftigen: Mitten im Spiel die Augen schließen, das Betreuungspersonal beim Laufen oder Essen um Hilfe bitten, sich zurückziehen und das Geschehen „aus der zweiten Reihe“ betrachten sind solche Beobachtungen, von denen die Kinder in den Interviews berichten. Für die Kinder „normale“ Bedürfnisse wie essen, trinken, singen, spielen, sprechen oder laufen kommen dagegen kaum zur Sprache. Die Beobachtungen zielen darauf ab, die fremde Welt des Alters zu deuten. Dabei entwickeln die Kinder bereits früh einen verstehenden Zugang zu den besonderen Bedürfnissen im Alter, die sie an einzelnen Personen oder an der ganzen Gruppe der alten Menschen festmachen.

Prototypische Aussagen

„Der war da auf dem Stuhl und hat geschlafen und dann hat er die Augen zugemacht, weil er müde war.“ (Int. 19, Z. 73-76)

„Aber die Menschen aus der Woge, die quatschen nicht gerne mit uns.“ (Int. 22, Z. 326)

„Da hatte ich Angst, dass sie tot ist“ – Erfahrungen mit Krisensituationen und Notfällen

Nicht nur gemeinsame Aktivitäten und das genaue Beobachten der alten Menschen sind wichtige Themen der Kinder in den Interviews. Auch befremdliche Erfahrungen in den Begegnungen werden von den Kindern expliziert und miteinander im Gespräch ‚verhandelt‘. So berichten Kinder von einer Frau, die ihnen Angst gemacht hat, weil sie einmal vom Stuhl gerutscht war, und die Kinder dachten, sie sei gestorben. Obwohl das Thema ‚Sterben‘ in den Interviews im unmittelbaren Zusammenhang mit den Begegnungen fast nie vorgekommen ist (wohl aber in den allgemeinen Altersbildern der Kinder), scheint dieses Erlebnis die Kinder noch einige Monate später zu beschäftigen. Auch verknüpfen sie das abweisende Verhalten der Frau nach dem Sturz mit diesem Unfall und halten seither Abstand zu ihr. Ob sich das Verhalten der Frau tatsächlich gegenüber den Mädchen verändert hat oder ob die Frau ihnen durch diesen Sturz fremd geworden ist, kann nicht validiert werden. Wahr-

scheinlicher ist, dass die Kinder in der Folge eine Distanz zu der Frau aufgebaut haben und ihr Verhalten als „*nicht mehr so nett*“ bezeichnen. Sie setzen sich seither lieber neben „andere Leute“, wenn sie zu den Begegnungen gehen. Dieser Zwischenfall hat aber nicht dazu geführt, dass sie gar nicht mehr mitgehen möchten.

Eine weitere Krisensituation berichten die Kinder im Zusammenhang mit einem demenziell erkrankten Mann, der bei einer Begegnung offensichtlich einen Jungen zu stark am Arm festgehalten hat, so dass sich dieser erschreckte und anfang zu weinen.²⁶ Dieses Erlebnis hat bei den Kindern ebenfalls dazu geführt, dass sie sich von dem Mann entfernt haben und an einen anderen Platz gegangen sind. Diese Beispiele zeigen einerseits, wie wichtig eine sehr intensive und feinfühlig Begleitung der Begegnungen durch qualifizierte Fachkräfte ist, die nicht nur während der Begegnungen die Balance zwischen Nähe und Distanz beachten und – im Sinne der Beteiligten – immer wieder herstellen. Es zeigt auch die Strategien der Kinder, neuen und für sie befremdlichen Situationen auszuweichen und eine Lösung für sich zu entwickeln, die ihnen wieder Sicherheit gibt. Anzumerken ist hierbei, dass keines der Kinder diese Situationen als Grund dafür angegeben hat, nicht mehr an den Begegnungen teilnehmen zu wollen.

Prototypische Aussagen

„Ne, ich habe nicht geholfen, aber die Frau K. is mal vom Stuhl gerutscht. Einmal. Ja und da hab ich oah, da hatte ich Angst, dass sie tot ist. – Ich auch, dass sie gestorben ist. – Ne, sie ist nicht gestorben, sie ist vom Stuhl gerutscht“. – Ja, die Frau K., die find ich nicht so lieb, ich find die lieb, aber ich will nicht mit der spielen. Ich hab mal Steckerle gemacht mit der Frau, aber sie ist nicht mehr so nett. Als sie vom Stuhl gefallen ist, ist sie nach hinten gefallen und jetzt ist sie nicht mehr so nett“ – „Sie ist meistens nicht mehr so nett. Wenn wir ihr zu nahe gehen, sagt sie ‚weg‘. Ja, deshalb gehe ich nicht mehr neben sie, sondern nur noch neben andere Leute.“ (Int. 3, Z. 96f.)

„Oh ja, der hat den M. mal so arg festgehalten, dass er geweint hat. Da bin ich unten so durchgegangen, weil ich da Angst hatte, dass er das auch mit mir macht. Der hat so arg festgehalten und dann hatte ich Angst, dass er das auch mit mir macht, deswegen bin ich weggegangen.“ (Int. 3, Z. 102f.)

26 Diese Situation wurde im Nachhinein sowohl von den Fachkräften als auch von den Eltern und den Projektbeteiligten aufgegriffen und mit dem Jungen gemeinsam besprochen und für ihn nach eigenen Angaben gut gelöst. Er erklärte den anderen Kindern das Verhalten des alten Mannes damit, dass dieser noch sehr viel Kraft hatte, dies aber selbst nicht mehr wisse. Daher würden nun alle aufpassen, dass er niemand mehr so festhalte.

„Da gibt es so wie bei uns Erzieherinnen gibt es da auch im Altenheim, die den alten Menschen dann helfen“ – Die Bedeutung von Begleitung und Unterstützung

Nicht nur in Krisen- oder Notsituationen haben die begleitenden Fachkräfte eine wichtige Funktion für die Kinder, die sich stark an dem Verhalten ihrer Erzieherinnen orientieren. So zeigten die Interviews der beteiligten Fachkräfte, dass die Kinder die Begrüßungs- und Abschiedsrituale der Fachkräfte übernehmen (*„Die begrüßen die alten Leute nun auch mit der Hand. Am Anfang haben sie immer geschaut, wie wir sie begrüßen und nun gehen sie auch hin und sagen ‚Guten Tag, Herr X‘ und ‚Ich muss Frau Y noch auf Wiedersehen sagen‘.“*)²⁷ Diese Orientierungsfunktion spielt nicht nur während der Begegnungen, sondern auch auf dem Hin- oder Rückweg eine Rolle, wenn beispielsweise bestimmte Regeln besprochen werden (*„nicht laufen, nicht rennen, nicht schreien.“*), die von den Kindern dann später im Interview fast wortgleich wiederholt werden. Auch werden Beobachtungen der Kinder besprochen oder Verhaltensweisen der BewohnerInnen erklärt, wie beispielsweise Verhaltensweisen von demenziell erkrankten Menschen, sofern sie die Kinder irritieren.

Eine weitere Orientierung bieten die Betreuungskräfte und AlltagsbegleiterInnen in den Altenhilfeeinrichtungen, die die alten Menschen dort betreuen, zugleich aber auch AnsprechpartnerInnen für die Kinder sind. Die Kinder kennen sie mit Namen, sprechen mit ihnen, suchen sie als Tanz- oder SpielpartnerInnen auf. Auch werden diese in den Interviews deutlich von den BewohnerInnen abgegrenzt (*„Die Frau X, die ist aber noch nicht alt.“*). Für die Kinder zeigt sich bei den Begegnungen dabei eine berufliche Tätigkeit, die für sie zuvor unbekannt war und sie interessiert. Sie vergleichen die BetreuerInnen mit „ErzieherInnen“ im Kindergarten, die dafür da sind, sich um die alten Menschen zu kümmern, sie zu unterstützen, wenn sie Hilfe brauchen und ihnen beim Laufen oder Essen zu helfen. Auch während der Begegnungen zeigen die Kinder ein deutliches Interesse an diesen Tätigkeiten, die sie genau beobachten und später detailliert beschreiben. Für die Kinder ist die Tätigkeit der Betreuungskräfte wichtig, weil sie erleben, dass die alten Menschen auf Unterstützung angewiesen sind. In ihren Erzählungen spielen die BegleiterInnen oftmals eine Nebenrolle, gehören aber selbstverständlich zu den Begegnungen dazu. Die Kinder beschreiben sie als zugewandt und hilfsbereit.

27 Am Ende der beiden Projektzeiträume wurden leitfadengestützte Interviews mit den Fachkräften durchgeführt, die in erster Linie zur weiteren Projektplanung und -steuerung ausgewertet wurden (vgl. Teil II, Vorgehensweise).

Prototypische Aussagen

„Da gibt es so wie bei uns Erzieherinnen gibt es da auch im Altenheim, die den alten Menschen dann helfen, wenn sie etwas nicht mehr so gut machen können.“ (Int. 8, Z. 115-119)

„Sie können gut schneiden, sie können gut im Rollstuhl sitzen, aber sie werden eigentlich immer geschoben.“ (Int. 15, Z. 131f.)

„Ich habe das letzte Mal einen Mann gesehen, der einen Rollstuhl braucht.“ (Int. 22, Z. 340)

6.5.2 Erfahrungswissen im familiären und gesellschaftlichen Kontext

„Es sind schon ein paar Dinge sind anders“ – Das „normale“ Leben im Alter

Sofern die Kinder von den eigenen Großeltern berichten, drücken sie in den meisten Fällen zugleich die große emotionale Bedeutung aus, die „Oma“ und „Opa“ für sie haben. Sie spielen miteinander, kochen Lieblingsgerichte, stellen sich auf die Wünsche der Kinder ein, freuen sich über deren Besuche und nehmen sich Zeit. Die eigenen Großeltern werden als besonders wichtige Menschen im Leben der Kinder und als Teil der engsten Familie bezeichnet. Hinsichtlich ihrer Alltagsaktivitäten und Kompetenzen werden sie kaum in Verbindung mit den alten Menschen gebracht, die die Kinder in dem Projekt „Begegnungen“ kennenlernen. Das hohe und mit multiplen Einschränkungen verbundene Alter der Menschen, die auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind, ist nach Einschätzung der Kinder sehr weit entfernt von dem Leben ihrer Großeltern, sofern diese nicht erkrankt sind. Dass diese auch einmal sehr alt werden könnten, ist für die Kinder wenig vorstellbar (vgl. auch allgemeine Vorstellungen vom Alt-Sein und Alt-Werden, Kap. 5.4).

Die Kontakte zu den Großeltern sind unterschiedlich intensiv, dafür werden von den Kindern zumeist die weiten Entfernungen als Grund dafür angegeben, dass sie ihre Großeltern nur selten sehen (*„Die wohnt ja in xx“*.) Die emotionale Nähe zu den Großeltern wird von den Kindern jedoch unabhängig von der Häufigkeit der Besuche expliziert. Gibt es alltägliche Kontakte zu den Großeltern, weil diese in der unmittelbaren Nähe wohnen oder Betreuungsaufgaben übernehmen, drückt sich die vertraute Beziehung zu den Großeltern noch einmal selbstverständlicher aus als zu „Besuchs-Großeltern“, die die Kinder seltener sehen können. Dennoch haben die Kinder detailliertes Wissen über das alltägliche Leben ihrer Großeltern, deren Beschäftigungen (und Berufe), Hobbies, Autos, Reisen, Vorlieben und Vorbehalte. In den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder drückt sich ein Bild des „normalen“ Alters aus ihrer Sicht aus, in dem die Großeltern aktiv sind und sich grundsätz-

lich unterscheiden von sehr alten und auf Unterstützung angewiesenen Menschen in den Altenhilfeeinrichtungen. Allerdings – auch hier ziehen die Kinder direkte Vergleiche zwischen den verschiedenen Altersstufen – haben ihre Großeltern im Gegensatz zu sehr alten Menschen aber auch manchmal keine Zeit.

Prototypische Aussagen

„Aber ich hab jetzt noch normale Omas. Aber meine Oma, die ist noch ganz jung, die hat noch nicht graue Haare. Mein Opa hat schon graue Haare, aber meine Oma hat rot oder braun oder vielleicht auch sandfarben.“ (Int. 3, Z. 227f.)

„Meine Oma und Opa können auch gut kochen. Weil, die machen nämlich immer, wenn wir kommen, leckere Suppe. Und da gab's auch leckere Erdbeeren.“ (Int. 1, Z. 107-109/149)

„Es sind schon ein paar Dinge anders. Sie sind noch nicht so alt, sie können spielen. – Mhm, aber manchmal haben sie auch nicht Zeit.“ (Int. 5, Z. 107-119)

„Ich liebe einen Spielplatz ganz gerne.“ – „Weil da so n riesen Klettergerüst ist. Ich versuch, da hochzukommen immer.“ – „Äm, ich, die haben so ein Ball, da steh ich hin und meine Oma haltet mich fest und Opa. Einmal Oma, manchmal Opa und dann spring ich.“ (Int. 3, Z. 257-262)

„Die hat graue Haare. Hat mehr so verschrumpfte Haut und dunklere als ich und du.“ (Int. 2, Z. 47-49)

„Da hat meine Oma mir geholfen.“ – Die Großeltern als selbstverständliches Unterstützungssystem

Im Gegensatz zu den alten Menschen in den Begegnungen ist das auf Unterstützung bezogene Generationenprinzip in der Familie der Kinder eher umgekehrt. Die Großelterngeneration wird im Kontext von Betreuungs- und Unterstützungsfunktionen genannt. Die Kinder verbringen dort ihre Ferien oder Nachmittage, die Großmutter geht mit ihnen zum Spielplatz oder Arzt, der Großvater baut Eisenbahnen und repariert Autos. Zwar wird auch von Besuchen der Familien bei den Großeltern berichtet, im Gegensatz zu den Begegnungen erleben die Kinder diese aber nicht als Besuche, um zu schauen, wie es den alten Menschen geht (wie dies Prototyp 1 „Fürsorge“ expliziert, vgl. Kap. 6.2.1), sondern als eher „normale“ Familienbesuche zu besonderen Anlässen. Im Kontext von Unterstützung und Hilfe werden die Großeltern eher in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse und Wünsche genannt. Auch sind sie wichtige Personen, um den Kindern in Situationen, in denen sie unsicher sind

oder Angst haben, zu helfen. Im Vergleich zu den Begegnungen nehmen die eigenen Großeltern eine ähnliche Funktion ein wie die begleitenden pädagogischen Fachkräfte bzw. die Betreuungskräfte in den Altenhilfeeinrichtungen. Auch sie werden eindeutig vom hohen Alter abgegrenzt und werden von den Kindern als kompetent, zugewandt und in ihren Verhaltensweisen verlässlich erlebt.

Prototypische Aussagen

„Ein Opa hat sogar ’nen Zug der heißt Emma, die Dampflock. –Ja die sieht richtig so aus wie die von Jim Knopf und Lukas dem Lokomotivführer.“ (Int. 5, Z. 107-119)

„Wenn wir kommen, machen die dann erstmal was zu essen für uns. Der Opa macht auch immer leckere Nudeln. Die sind echt lecker.“ (Int. 1, Z. 98-100)

„Meine Oma und Opa können auch gut kochen. Weil, die machen nämlich immer, wenn wir kommen, leckere Suppe. Und da gab’s auch leckere Erdbeeren.“ (Int. 1, Z. 107-109/149)

Ein Mädchen beschreibt, wie es mit ihrer Großmutter in einem Kasperletheater war: „Ich wollte mal meiner Oma sagen, ‚pass auf‘! Da war so ein großes Tier. So wie ein Krokodil. Aber ich weiß nicht, ich weiß nicht, was es war und das war genau hinter mir. Ich hatte Angst. Dann bin ich zur Oma gegangen.“ (Int. 1, Z. 157-168)

„Wir spielen gerne mit denen, kuscheln gerne mit denen“ – Abgrenzung zwischen Familie und Institution

Zu den eigenen Großeltern besteht bei vielen der Kinder eine enge emotionale Beziehung. Sie freuen sich auf die Großeltern, sind gerne dort, spielen gerne mit ihnen und genießen die gemeinsame Zeit mit ihnen. Auch wird die körperliche Nähe zu den Großeltern angesprochen, die bei vielen Kindern selbstverständlich ist. Zwar gibt es auch Aussagen darüber, dass man sich vor zu großer Nähe lieber abgrenzen möchte („Küsse“), insgesamt ist die familiäre Exklusivität von Nähe und Körperlichkeit jedoch deutlich zu erkennen. Diese grenzt sich grundsätzlich von den Beziehungen zu den alten Menschen ab, wie sie im Kontext der Begegnungen von den Kindern beschrieben werden.

Der institutionelle Rahmen aber auch die Menschen selbst sind für die Kinder deutliche Grenzlinien, die sie zu ihrem familiären Umfeld ziehen. Auch wenn einzelne Bewohnerinnen und Bewohner bei den Kindern besonders beliebt sind und sie sich freuen, wenn diese dabei sind („Den Herrn W. sehen wir auch ganz oft.“), sind für die Kinder die Unterschiede zu den eigenen Groß- oder Urgroßeltern sehr groß. Diese beziehen sich nicht nur auf die äußeren

Merkmale und Verhaltensweisen, sondern auch auf die Beziehungen, die kaum mit innerfamiliären Beziehungen zu vergleichen sind. Die Menschen in den Altenhilfeeinrichtungen „gehören“ dorthin und sind ein Teil der Institution. Die Begegnungen finden in diesen Institutionen statt oder werden aus diesen Institutionen heraus organisiert (z.B. Ausflüge). Die Erlebnisse, die die Kinder mit dem hohen Alter im Kontext der Begegnungen machen, werden daher eindeutig mit diesen Institutionen verknüpft. Insofern ist es plausibel, dass nicht nur die Menschen dort, sondern alle Entdeckungen und Erfahrungen, die die Kinder im Rahmen der Begegnungen machen, gleichermaßen interessant sind. Auch wird durch diese institutionelle Einbettung der Beziehungen zu den alten Menschen verständlich, warum einzelne, persönliche Kontakte zwischen Kindern und BewohnerInnen eher selten sind und Menschen, die im Laufe der Projektzeit gestorben sind, zwar für Nachfragen und Gespräche sorgen, jedoch keine Trauer auslösen. Gerade in Bezug auf Todesfälle wird die Grenzziehung zwischen Familie und Institution besonders deutlich (*„Nein ich möchte nie alt werden und ich möchte auch nicht, dass meine Eltern sterben.“ Int. 25, Z. 342-344; vgl. Kap. 6.5.6*)

Prototypische Aussage

„Wir spielen gerne mit denen [Großeltern], kuscheln gerne mit denen.“ (Int. 22, Z. 324)

„Ihre Blase ist kaputt gegangen und die hatte dann 'ne Krankheit und an der ist sie gestorben.“ – Nähe zu Krankheit, Pflege, Sterben und Tod

Krankheit, Pflege, Sterben und Tod sind wichtige Themen für die Kinder, mit denen sie sich auf unterschiedliche Arten intensiv auseinandersetzen. Sie beschreiben im Kontext ihrer familiären Generationenbeziehungen detailliert Krankheitsgeschichten, kennen medizinische Fachausdrücke und typische Alterserkrankungen. Auch ziehen sie Rückschlüsse zwischen den Ursachen und Folgen von einzelnen Krankheiten, die sie teilweise generalisieren (*„rauchen – sterben“*) oder auf andere Krankheiten übertragen. Vergleiche werden auch gezogen zwischen den Krankheiten im Alter und eigenen Krankheiten (*„Ich hatte auch schon mal ...“*), wobei es für die Kinder deutliche Zuschreibungen von Krankheit, Pflege, Sterben und Tod gibt, die mit dem (hohen) Alter verbunden sind.

Auffallend in den Gesprächen mit den Kindern ist der geringe Grad der Tabuisierung dieser Themen in den Gesprächen. Die Kinder berichten ausführlich und detailliert von Sterbefällen, ohne dass sie in den Interviews explizit danach gefragt wurden. Das hohe Alter scheint für die Kinder unweigerlich mit universellen Themen des Lebens verknüpft zu sein. Mehr noch als mit alters-

spezifischen äußeren Merkmalen und Verhaltensweisen beschäftigen sie sich mit der Endlichkeit des Lebens, dem Leben nach dem Tod sowie mit der Trauer, die für die Angehörigen damit verbunden ist. Auch denken sie über Möglichkeiten nach, wie eine Beziehung auch nach dem Tod noch erhalten bleiben kann.

Familienangehörige, die gestorben sind, werden von den Kindern zwar auch in Abhängigkeit der Intensität der Beziehungen unterschiedlich stark betrauert (vgl. Kap. 6.5.6) – im Vergleich zu den Sterbefällen, von denen sie im Kontext der Begegnungen erfahren haben, haben diese aber eine andere Qualität. Der emotionale Bezug zu einem Menschen vermittelt sich vor allem in schwierigen Lebenssituationen. Ängste, Verlustgefühle und Traurigkeit explizieren die Kinder daher fast ausschließlich im Kontext familiärer Ereignisse, in denen Verwandte gestorben sind. Empfinden die Kinder selbst keine Trauer (weil sie damals noch jung waren und erst später von dem Tod gehört haben), versuchen sie, die Perspektive der trauernden Angehörigen zu übernehmen und explizieren deren Gefühle. Dabei werden nicht nur – teils stereotype – Begrifflichkeiten („*das war traurig*“) verwendet, sondern die Kinder drücken diese (von ihnen vermuteten) Gefühle auch mimisch und in der Intonation ihrer Worte aus.

Alt-sein und Sterben ist bei Kindern ein ähnlich ergiebiges Gesprächsthema, mit dem sie sich in den dialoggestützten Interviews intensiv austauschen. Darin erklären sie dem anderen Kind ihr Wissen, versuchen gemeinsame Deutungen zu finden, vergleichen und unterscheiden verschiedene Formen und Ursachen des Sterbens. In den Gesprächen der Kinder vermittelt sich die Komplexität dieser Themen von Krankheit, Pflege, Sterben und Tod daher auch in der Ambivalenz zwischen „forschender Neugierde“ an den Besonderheiten und Geheimnissen des Lebens einerseits und den emotionalen Implikationen, die die persönliche Betroffenheit innerhalb der eigenen Familie mit sich bringt.

Prototypische Aussagen

„Ich hab 'ne Uroma und die ist 94; so alt ist die. Oder 95, 95 oder 94 ist meine Uroma. Gell die ist schon ziemlich“ – „Die Oma, die ist 93, aber die ist schon gestorben. Die ist vor drei Tagen gestorben. Nein vor drei Jahren als ich zwei alt war“. – „Deine Uroma? Meine ist immer noch nicht gestorben obwohl sie schon älter ist als Js.“. – „Weißt du warum meine die hatte eine, ihre Blase ist kaputt gegangen und die hatte dann 'ne Krankheit und an der ist sie gestorben.“ (Int. 2, Z. 60-84)

„Mein Opa kann noch Auto fahren“ – „Aber mein Opa kann nichts machen, der kann nichts machen und auch nicht die Augen auf machen, weil er schon gestorben ist.“ (Int. 21, Z. 16ff.)

„Meine Oma hatte einen alten krummen Rücken, meine Uroma“ – „Und auch ein komisches Gesicht, meine Oma wird auch bald sterben, meine Uroma, sie hat einen ganz krummen Rücken.“ (Int. 25, Z. 22)

„Die hat graue Haare. Hat mehr so verschrumpfte Haut und dunklere als ich und du.“ (Int. 2, Z. 47-49)

6.5.3 Frühe Theoriebildung/Konzeptentwicklung im Hinblick auf das hohe Alter

„Man kriegt auch Falten, wenn man noch keine Oma ist, wenn man zu wenig trinkt“ – Vergleichende Betrachtungen zwischen Jung-Sein und Alt-Sein

Die Begegnungen mit dem hohen Alter bieten eine Fülle von Möglichkeiten, Theorien und Konzepte über das Leben im Alter und dessen Besonderheiten im Vergleich zum „normalen“ Alter (das die Kinder mit dem aktiven, gesunden Leben verknüpfen) zu entwickeln. Die Kinder beschäftigen sich intensiv mit der Frage, warum man sich im Alter so stark verändert, und ziehen dabei Vergleiche zu dem „Jung-Sein“. Sie untersuchen während des Interviews ihre Gesichter auf Falten oder ihre Haut auf Flecken, ahmen „zittrige Hände“ nach oder leise, unverständliche Stimmen. Auch versuchen sie sich in die Lage zu versetzen, Dinge nicht mehr erreichen oder greifen zu können, einen krummen Rücken zu haben oder nicht mehr laufen zu können. Die Formen, wie sich Kinder mit den altersspezifischen Merkmalen und Einschränkungen im hohen Alter auseinandersetzen, gehen weit über verbale Beschreibungen hinaus. Die Kinder erproben sich darin, alt zu sein, und versuchen, die Perspektive eines Menschen einzunehmen, der anders aussieht und anders ist, als sie selbst.

Damit eng einher gehen erste Theorieansätze darüber, *warum* man alt ist bzw. so aussieht. Dabei fällt auf, dass weniger der Prozess des Alt-Werdens im Blickfeld der Kinder steht, sondern der Vergleich unterschiedlicher Zustände von Alt-Sein und Jung-Sein. Sehr alte Menschen werden verglichen mit jungen Menschen (zu denen sie sich selbst und die Eltern-Großelterngeneration zählen). Dabei stellen sie fest, dass ältere Kinder schneller laufen können als sie selbst, sehr alte Menschen dagegen nur noch sehr langsam. Wie schwierig es ist, dafür allgemeine Erklärungen zu finden, zeigt sich in den Deutungs- und gemeinsamen Aushandlungsprozessen der Kinder. Die Tatsache, nicht mehr laufen zu können, wird teilweise auf die veränderte körperliche Haltung („*krumme Rücken*“), teilweise auf die Langsamkeit der Beine selbst bezogen. In anderen Gesprächen wird die eingeschränkte Bewegungsfähigkeit in den Kontext von Krankheiten oder Unfällen gesetzt. Dabei wundern die Kinder sich darüber, dass andere sichtbare Folgen von Unfällen (Verband, Gips), die

für sie bis dahin zum „nicht-Laufen-können“ dazu gehörten, bei den alten Menschen nicht zu sehen sind. Diese frühen Theorien belegen, wie stark die Impulse zum schlussfolgernden Denken sind, die von den Begegnungen mit den alten Menschen ausgehen. Die Kinder versuchen, Erklärungen aus ihrem bisherigen Wissens- und Erfahrungsbestand heraus zu entwickeln und stoßen dabei an unerklärte Phänomene, die sie zu neuen Theorien herausfordern und neugierig machen.

Prototypische Aussagen

„Alte Menschen sind so verschrumpelt und sind größer als die Kinder. – „Die Kinder können schneller rennen als die O., als die alten Menschen.“ (Int. 2, Z. 114-118)

„Weil er nicht mehr laufen kann, ich glaube, er hat sich irgendwas gebrochen, aber ich habe ihn ohne Gips gesehen, ohne Verband und ohne Gips.“ (Int. 22, Z. 350f.)

„Die latschen einfach nur rum, mit Krücken und Dingsbums. Aber sie haben auch schon mal Tennis gespielt so auf dem Rollstuhl.“ (Int. 18, Z. 61)

„Die alten Menschen verlieren manchmal ihre Stimme und die Ohren werden länger und dann brauchen sie ein Hörgerät, das sie besser hören.“ (Int. 22, Z. 51)

„Ja, als Junge ist man wilder. – Und als Junge braucht man keinen Rollstuhl.“ (Int. 16, Z. 16ff.)

„Und sie haben vergessen, wie das Backen geht“ – Theoriebildung über das Lernen und Vergessen

Neben den eingeschränkten motorischen Fähigkeiten im hohen Alter beschäftigt die Kinder, zu welchen kognitiven Leistungen alte Menschen in der Lage sind. Da sie sich selbst in einem intensiven Lernprozess befinden, der in ihrem eigenen Alltag kontinuierlich thematisiert und reflektiert wird (Stichwort: Beobachtungen, Lerngeschichten), ist es für sie spannend zu beobachten, was andere Menschen (noch) können. Sie beobachten bei den Begegnungen die eingeschränkten kognitiven Kompetenzen vor allem im Zusammenhang mit demenziellen Erkrankungen und beschäftigen sich intensiv mit der Frage, wann bzw. warum das Denken aufhört. Dabei rekonstruieren sie Vorstellungen darüber, wie das Gehirn funktioniert und wie notwendig das Blut im Gehirn ist. Indem die Kinder diese (aus den Erklärungen der Fachkräfte und/oder Eltern herangezogenen) Theorien mit ihren konkreten Erfahrungen bei den Begegnungen verknüpfen, werden ihnen die Verhaltensweisen der alten Menschen verständlicher. Befremdliche oder verstörende Situationen (beispiels-

weise die Situation, als ein alter Mann einmal ein Kind zu fest am Arm festgehalten hat), erklären die Kinder rückblickend „sachlich“ unter Heranziehung der ihnen zur Verfügung stehenden Kenntnisse über ein nicht mehr gut funktionierendes Gehirn im hohen Alter.

Bei den Begegnungen machen die Kinder jedoch nicht nur die Erfahrung, dass alte Menschen viele Dinge nicht mehr können oder vergessen haben. Auch neue Lernerfahrungen der alten Menschen im Zusammenhang mit Liedern, Spielen oder Tänzern beschäftigen die Kinder. Sie beobachten genau, welche BewohnerInnen mit ihnen gespielt haben und staunen über Kompetenzen, die die alten Menschen ihnen selbst voraushaben (beispielsweise lesen zu können). Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen ist zu erklären, dass es für die Kinder eine durchaus plausible Erklärung ist, warum die alten Menschen ihnen bei Spielen zuschauen: Sie wollen etwas über diese Menschen lernen. Das Nicht-Beteiligen verknüpfen sie damit nur teilweise mit den eingeschränkten Kompetenzen der Menschen, sondern ordnen dies auch in den für sie alltäglichen Prozess des Beobachtens, Lernens und Handelns ein. Damit zeigen sie eine Differenzierungsleistung über Möglichkeiten der Aktivität und Teilhabe im hohen Alter auf, die sie während der gemeinsamen Aktivitäten bei den Begegnungen kennengelernt haben. Auch wenn insgesamt die Erfahrungen bei den Kindern überwiegen, dass Vieles im Alter nicht mehr möglich ist, schließen sie nicht aus, dass auch Neues erlernt werden kann.

Prototypische Aussagen

„Die können aber nicht mehr so gut denken.“ (Int. 2, Z. 123)

„Vielleicht hat der Herr L. das gemacht, weil das Blut nicht mehr durchgekommen ist. Er war, er war so stark, dass er das nicht gemerkt hat.“ (Int. 3, Z. 118f.)

„Weil alte Menschen können nicht so lang ihre Arme ausstrecken und sie haben vergessen, wie das Backen geht.“ (Int. 25, Z. 189-191)

„Dass die eben nur zuguckt haben und nicht mitspielen, weil sie so alt sind und dass die Menschen dort nicht laufen können, sondern dass sie das noch lernen müssen. (Int. 19, Z. 503)

„Die alten Menschen mussten die erst noch lernen zu laufen. Alle Kinder können laufen und die können auch rennen, aber die alten Menschen nicht, nur die Kinder.“ (Int. 19, Z. 544)

„Vielleicht gehen sie da dann in ein anderes Altenheim.“ – Ideen zu einem selbstbestimmten Leben im Alter

Im Kontext der Theoriebildung von Lernen und Vergessen steht auch die Beschäftigung der Kinder damit, welchen Grad von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung alte Menschen (noch) haben. Zwar erleben die Kinder während der Begegnungen viele Einschränkungen der BewohnerInnen, die Unterstützung und Hilfe notwendig machen. Teilweise wird das Leben im Alten- und Pflegeheim auch mit „sich-Bedienen-lassen“ verknüpft. Gleichzeitig stellen die Kinder aber genaue Beobachtungen darüber an, wie sich die alten Menschen mit ihren Gehhilfen selbstständig bewegen, wie sie einkaufen gehen oder in Urlaub fahren. Die deutlich sichtbare Abhängigkeit im hohen Alter wird damit nur teilweise übertragen auf die generelle Lebensform im Alter. Auch wenn die Kinder berichten, dass die alten Menschen an vielen Dingen nicht mehr teilhaben können oder bestimmte Aktivitäten schwer fallen, schließen sie eine vollständige Abhängigkeit von anderen so lange wie möglich aus. Dies erscheint in den Vorstellungen der Kinder erst dominant, wenn eine komplette Pflege notwendig ist (die sie allerdings nicht im Rahmen der Begegnungen, sondern im familiären Kontext kennengelernt haben).

Prototypische Aussagen

„Auch da haben die alten Menschen nicht mitgemacht, weil sich alte Menschen nicht mehr viel bewegen können.“ (Int. 25, Z. 232)

„Vielleicht gehen sie da dann in ein anderes Altenheim und vielleicht kann man ja ein Fest feiern, wenn man Geburtstag hat.“ (Int. 10, Z. 174-179)

Was wollt ihr denn machen, wenn ihr alt seid?“ – „Dann gehe ich ins Altenheim“. – „Also den Beruf, den kannst du da aber nicht machen“ – „Also das weiß ich jetzt noch nicht.“ (Int. 14, Z. 190-194)

6.5.4 Allgemeine Repräsentationen vom Alter (Altersbilder)

„Und dann können sie nur noch Brei essen und in ein paar Tagen sterben sie“

Von den konkreten Erfahrungen, die die Kinder im Rahmen der Begegnungen und in innerfamiliären Kontakten mit alten Menschen gemacht haben, sind allgemeine Altersbilder der Kinder zu unterscheiden. Diese werden zwar beeinflusst von Erfahrungen, sind aber ebenso als allgemeine Repräsentationen erfahrungsunabhängig bzw. über Einflüsse von Dritten, Erzählungen, Medien etc. bedingt. Altersbilder sind sehr stabil und bereits in frühen Jahren einigermaßen ausgeprägt. Bisherige internationale Studienergebnisse (vgl. Kap. 5) weisen darauf hin, dass solche Stereotype im Hinblick auf das hohe Alter

eher defizitorientiert sind. Im Kontext der abschließenden Befragungen der Kinder wurde der Frage nachgegangen, wie differenziert bzw. diffus sich die Altersbilder der Kinder fallvergleichend darstellen und in welchem Zusammenhang die Projekterfahrungen zu diesen Altersbildern stehen. Dazu wurden die von den Kindern während der Interviews explizierten Altersbilder in Bezug gesetzt zu den handlungsleitenden Orientierungen:

- Prototyp 1 („Fürsorge“) hat einerseits ein defizitgeprägtes äußeres Bild vom Alter. Das Alter ist sichtbar über Falten und Einschränkungen in motorischer und kognitiver Hinsicht. Gleichzeitig ist das hohe Alter auch davon geprägt, von anderen besucht und versorgt („bedient“) zu werden. Alte Menschen sind nicht allein, weil sie nicht mehr alleine wohnen können. Diese Vorstellungen werden jedoch nicht nur im Kontext von Hilflosigkeit und Bedürftigkeit hervorgebracht, sondern auch mit für die Kinder angenehmen Vorstellungen verknüpft. Das hohe Alter ist von Zeit und Ruhe geprägt. Man sitzt sehr viel oder geht spazieren. Langeweile oder Einsamkeit wird zumindest explizit nicht mit dem hohen Alter in Verbindung gebracht.
- Prototyp 2 („Indifferenz“) hat eher vage Vorstellungen vom hohen Alter. Die Kinder haben sich über das Leben im hohen Alter noch keine Gedanken gemacht. Die Vorstellung, einmal selbst sehr alt zu sein, ist für die Kinder weder besonders interessant noch greifbar. Zwar wissen sie, dass man sehr alt werden kann („Manche können ja hundert sein.“), was dies aber für das tägliche Leben bedeutet, können sich die Kinder nicht vorstellen. Äußere Merkmale werden mit dem hohen Alter zwar in Verbindung gebracht, es wird aber nicht nach möglichen Ursachen für das „alte Aussehen“ oder Einschränkungen gesucht (im Gegensatz zu den anderen Prototypen), sondern eher beiläufig zur Kenntnis genommen.
- Prototyp 3a („Fremdheit – Exploration/Annäherung“) beschäftigt sich zwar am intensivsten mit den Begegnungen, auf die allgemeinen Vorstellungen vom Leben im Alter hat dies jedoch (noch) eher geringe Auswirkungen. Die Altersbilder der Kinder unterscheiden sich kaum von denen der anderen Prototypen: Das hohe Alter ist mit zahlreichen Einschränkungen und Nachteilen verbunden. Selbst einmal alt zu sein, ist für die Kinder keine Vorstellung, mit der sie sich gerne auseinandersetzen möchten.
- Prototyp 3b („Fremdheit – Rückzug/Abgrenzung“) hat ebenfalls eine überwiegend defizitorientierte allgemeine Vorstellung über das hohe Alter. Das Alter ist mit Krankheit, Pflege und Tod verknüpft. Auch das Alltagsleben im Alter ist wenig attraktiv und die Menschen

selbst sind in den Vorstellungen der Kinder unzufrieden oder wütend gekennzeichnet (sie schimpfen und fühlen sich von anderen gestört).

Zusammenfassend zeigt der Vergleich nach Prototypen, dass sich die allgemeinen Altersbilder der Kinder allenfalls in einzelnen Aspekten unterscheiden. Dies ist zunächst erstaunlich, weil die Kinder sowohl in ihren projektbezogenen Begegnungen als auch im familiären Kontext mit dem hohen Alter unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben und dies in Bezug auf die persönlichen Kontakte auch in dieser Vielfalt hervorbringen. Damit bestätigen sich die bisherigen Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 5), dass Altersbilder insgesamt eher stabile Konstrukte sind, die häufig undifferenziert repliziert werden und erfahrungsbasiert allenfalls geringfügig modifiziert werden. Im Rahmen von Subtyping-Prozessen festigen die Kinder bestehende Altersstereotypen zunächst, indem sie konkrete Erfahrungen, beispielsweise mit alten Menschen aus dem familiären Umfeld, die von ihrem bisherigen Altersbild abweichen, als ‚Ausnahme von der Regel‘ erklären (vgl. Kap. 5.2). Offensichtlich haben die Kinder demnach bereits im Alter von drei bis sechs Jahren feste und zumeist defizitgeprägte Vorstellungen vom hohen Alter. Ob sich diese Vorstellungen durch erfahrungsbasierte Wissensbestände, die im Laufe des Projekts „Begegnungen“ erworben wurden, verändern, ist kaum zu ermitteln. Immerhin gibt es in den Gesprächen mit den Kindern jedoch zahlreiche Hinweise darauf, dass mit regelmäßigen und für die Kinder freiwilligen und pädagogisch gut begleiteten Kontakten zu Menschen im hohen Alter ein zunehmendes Verstehen und Erklären des Phänomens „Alter“ möglich wird. Denkbar ist auch die Entwicklung einer neuen Subgruppe (vgl. Kap. 5.2), die sich auf die Bewohnerinnen und Bewohner der Altenhilfeeinrichtung bezieht. Die bestehenden Altersbilder würden in diesem Fall um die Subkategorie „alte Menschen aus der Pflegeeinrichtung“ ergänzt. Dabei sind Widersprüchlichkeiten zwischen dem allgemeinen Altersbild und der Unterkategorie möglich, d.h. das Altersbild an sich würde nicht gleichermaßen ‚positiver‘. Gleichwohl gewinnt das Altersbild an Differenziertheit und Heterogenität, wenn neben stereotypgeleiteten Aspekten verschiedenen Subgruppen („(Ur-)Großeltern“, „alte Menschen aus der Pflegeeinrichtung“) die Sichtweise auf das hohe Alter beeinflussen.

Prototypische Aussagen

„Und dann würden sie sehr oft spazieren gehen – „ja das würde ich aber machen.“ (Int. 2, Z. 154)

„Guck mal hier kriegt man so welche [Falten]“ – „wird des immer dicker hier, gell?“ – „des wird dann immer hier so länger.“ (Int. 11, Z. 164f.)

„Das weiß ich gar nicht. Sie unterscheiden sich in ein paar Sachen. Manche Sachen können sie nicht mehr so gut aber mir fällt gar nichts dazu ein.“ (Int. 5, Z. 61-69)

„Manche können ja hundert sein.“ (Int. 16, Z. 75)

„Ganz viele Falten. zick zick zick zick zick. Der ganze Kopf ist voller Falten.“ (Int. 17, Z. 179)

„Also alte Menschen haben einen ganz krummen Rücken wie eine Banane – und sehen alt im Gesicht aus und können nicht mehr so gut laufen, haben ein komisches Gesicht, ganz alte Ohren und sitzen den ganzen Tag rum.“ (Int. 22, Z. 13-15)

„Weil wir ja dann nur noch in Bä [symbolisiert eine Windel] stecken“ – „Aber wir werden auch irgendwie alt und sterben.“ (Int. 8, Z. 204f.)

„In meinem Gesicht wächst ein Baum, ein Bart.“ – „Ein Bart, und du hast eine Brille.“ – „Man kann auch vielleicht im Rollstuhl sitzen.“ (Int. 15, Z. 276-281/291)

„Also wie ganz normale Menschen.“ – „Die können aber natürlich nicht mehr so viel machen.“ – „Sie sind zum Beispiel nicht mehr so sportlich wie die Kinder. Die können auch nicht mehr so gut laufen und brauchen immer Hilfe, damit sie nicht hinfallen.“ (Int. 14, Z. 197f)

„Und dann können sie nur noch Brei essen und in ein paar Tagen sterben sie.“ (Int. 25, Z. 298f.)

„Nix, dann sitzen wir einfach nur im Rollstuhl.“ (Int. 18, Z. 115)

6.5.5 Selbstbild, Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Auseinandersetzung mit dem hohen Alter

„Der Ältesten da hab ich immer geholfen, früher als ich da war.“

In den Begegnungen erfolgt nicht nur eine mehr oder weniger intensive Beschäftigung mit dem Alter und den damit verbundenen neuen Erfahrungen, auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in diesen Begegnungen oder (selbst) zugeschriebenen Aufgaben der Kinder sind typische Merkmale, die sich aus den Gesprächen mit den Kindern rekonstruieren lassen. Dieses Selbstbild der Kinder ist davon geprägt, dass die Kinder sich als BesucherInnen beschreiben, über die sich die alten Menschen freuen. Hierfür werden unterschiedliche Begründungen angeführt, beispielsweise die *„schönen Sachen“*, die die Kinder anhaben oder mitbringen. Auch werden verschiedene Belege genannt, an denen die Kinder die Freude der alten Menschen erkennen können (*„dann lachen die“*, *„weil die dann immer so ein bisschen glücklich aussehen“*). Selbst wenn die Kinder keinen direkten Kontakt zu den BewohnerInnen haben und nach eigener Auskunft nicht mit ihnen sprechen (möchten), erklären sie, dass die alten Menschen ihnen bei den Spielen oder Tänzen zugeschaut haben, was die Kinder wiederum bemerkt und erinnert haben.

Nicht nur als BesucherInnen entwickeln die Kinder ein positives Selbstbild im Kontext der Begegnungen, sondern sie beschreiben sich auch als Unterstützende oder Helfende und drücken damit (Selbst-)kompetenzen aus („*der Ältesten da hab ich immer geholfen*“), die sie selbst gezeigt haben, indem sie beispielsweise den Menschen etwas gebracht haben, wenn diese nicht laufen konnten. Solche das Selbstbild stärkende Kompetenzen verknüpfen dabei auch Kinder, die selbst nicht geholfen haben, sich aber zu der Gruppe der „Helfenden“ rechnen („*Zum Teil sitzen sie im Rollstuhl, und da muss man sie dann schieben.*“). Interessanterweise drückt sich ein Kompetenzerleben im Zusammenhang mit den Begegnungen über alle Prototypen hinweg aus. Nicht nur bei dem Typ 1 („Fürsorge“) kommt zum Ausdruck, dass es zum positiven Selbstbild beiträgt, etwas für die alten Menschen zu tun. Besonders deutlich formuliert dieses Gefühl des Stark- und Kompetent-Seins ein Junge im Dialog mit einem Mädchen, bei dem beide erklären, dass er die anderen Kinder zur Ruhe ermahnt hat, um die alten Menschen zu „*beschützen*“.

Die Gespräche mit den Fachkräften auf der Basis der kontinuierlichen Beobachtungen ergaben, dass Kinder im Vergleich zu dem Verhalten im Kindergarten veränderte Rollen und Aufgaben übernahmen. Auch zeigte sich, dass Kinder, die in der Kindergruppe eher unruhig sind oder mit ihrem Verhalten herausfordern, besonders gerne und häufig zu den Begegnungen mitkamen und sich dort (zumindest über die Zeit von 30 bis 45 Minuten) rücksichtsvoll und leise verhielten. Dieses für die Fachkräfte überraschende Verhalten der Kinder ist möglicherweise auf ein solches Kompetenzerleben im Kontext der Begegnungen zurückzuführen: Die Kinder erhalten allein durch ihr Kommen positive Aufmerksamkeit, man schaut ihnen zu und freut sich über ihre Aktivitäten. Sie können Dinge, die die alten Menschen nicht mehr können und werden dafür anerkannt. Kinder, die in ihren sonstigen Lebenswelten eher an Grenzen stoßen, von Gruppensituationen überfordert sind oder Schwierigkeiten haben, ihre emotionalen Zustände zu regulieren, erfahren in der Atmosphäre der Begegnungen keine Aufgaben, denen sie nicht gewachsen sind und bekommen allein durch ihr Dasein Anerkennung. Auch erleben sie sich im Vergleich zu den alten Menschen mit ihren äußerlichen altersspezifischen Einschränkungen als gesund, wach und stark. All dies könnten mögliche Gründe dafür sein, dass die Begegnungen eine positive und entspannende Wirkung auf die Kinder ausüben. Nach den Begegnungen allerdings – so die Erfahrungen der beteiligten Fachkräfte, mussten diese Kinder ausreichende Möglichkeiten haben, sich wieder „auszutoben“.

Videogestützte Auswertung

Fallanalyse 1: Ostereier bemalen (Video: W9, min.: 00:00-01:22)

In dieser Beobachtung bemalen Kinder und ältere Menschen gemeinsam ausgeblasene Ostereier. Hierzu verwenden sie Wachsmalfarben, die sie an einer Kerze schmelzen. Die Kinder zeigen bei dieser Aktivität hohe feinmotorische Fähigkeiten, während die älteren Menschen in ihren Bewegungen deutlich eingeschränkt sind. Die Kinder unterstützen sie, indem sie ihnen zeigen und erklären, wie sie die Wachsmalfarben an der Kerze schmelzen müssen. Als ein Mädchen beobachtet, dass eine Frau mit starken Sehbeeinträchtigungen einen anderen Stift haben möchte, legt sie ihr unaufgefordert einen neuen Stift in die Hand.

Prototypische Aussagen

„Ja, am meisten freuen sie sich, wenn wir reinkommen. Dann lachen die, weil sie sich freuen – weil wir so schöne Sachen anhaben und manchmal so schöne Hosen und weil wir auch manchmal etwas mitbringen.“ „Wir haben ihnen auch mal eine Barbie gemacht, oder zwei Barbies mitgebracht.“ (Int. 11, Z. 198-205)

„Weil sie dann immer so ein bisschen glücklich aussehen.“ (Int. 14, Z. 86)

„Weil sie spielen halt mit uns.“ (Int. 15, Z. 85)

„Ich hab denen manchmal geholfen, der Ältesten da hab ich immer geholfen, früher als ich da war.“ (Int. 2, Z. 133f.)

„Habt ihr den alten Menschen auch schon mal geholfen in der Woge?“ „Ich, ich eigentlich immer“ – „Ich eigentlich nicht.“ „Hm, eigentlich nie. Der H. nicht, ich eigentlich immer.“ (Int. 4, Z. 103f.)

„Wir verteilen zum Beispiel Essen, wenn die was kochen.“ (Int. 14; Z. 225)

„Wir müssen beim Frühstück immer erst denen was zu essen bringen. Ja, wir müssen erst einmal die alten Leute bedienen und kriegen wir erst was zu essen.“ – „Als erstes kriegen die alten Leute.“ (Int. 15, Z. 226-231)

„H. [ein Junge aus dem Kindergarten, Anm. d. Aut.] hat die letztes Mal beschützt, er hat einfach geschrien: die alten Menschen, das ist zu laut“ – „Eh, ich bin der Chef“ – „Und die Kinder haben trotzdem immer noch sehr laut gemacht und dann hat der H. nochmal ganz laut gesagt.“ – „Dann habe ich ‚Nein, stopp‘ gesagt.“ (Int. 25, Z. 240f.)

„Und zum Schluss dann haben wir noch so ein Lied gesungen und dann haben wir dann den Leuten ‚tschüss‘ gesagt.“ (Int. 6, 68f.)

6.5.6 Kindliche Erklärungsmodelle zu den großen Lebensthemen

„Wenn man älter wird, dann stirbt man. Also so ist das Leben.“ – Vorstellungen vom Älter werden und Sterben

Sterben und Tod sind wichtige Themen, die die Kinder stark beschäftigen, dies drücken sie in Zusammenhang mit Gesprächen über das hohe Alter ebenso aus wie in Erzählungen über Tiere, die gestorben sind oder Geschichten, die sie von anderen gehört haben.²⁸ In der gemeinsamen Beschäftigung der Kinder mit dem Phänomen treten mehrere Aspekte deutlich hervor:

- Das Älterwerden ist ein Phänomen, das schwer einzuordnen ist. Während es den Kindern leicht fällt, die Zustände „alt“ und „jung“ zu beschreiben, ist der Prozess des Älter-Werdens schwer zu erkennen. Dabei kommt hinzu, dass die Kinder in der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen erst beginnen, einen chronologischen Zeitbegriff auszubilden und daher nur eine vage Vorstellung von „älter“ und „jünger“ haben (vgl. Kap. 5.4.1). Leichter fallen ihnen die Merkmale „größer“ und „kleiner“, so dass sie Generationenabfolgen eher in diesen Kategorien beschreiben (allerdings an Grenzen stoßen, wenn die Großeltern kleiner als die Eltern sind).
- Da die Kinder selbst auch noch über kein ausgereiftes autobiografisches Gedächtnis verfügen, sondern allenfalls über biografische Passagen (in Form einzelner Erinnerungen, gestützt auf Fotos, Filme oder Erzählungen), haben sie das Älter-Werden selbst bewusst noch nicht wahrgenommen. Auch ihre Eltern und Großeltern nehmen sie in einem bestimmten Zustand war. Für sie selbst ist das Älter-Werden mit „Eltern-Sein“ verbunden (Mama, Papa). Die höheren Generationenabfolgen sind für sie diffus und werden mit allgemeinen Altersstereotypen vermischt (vgl. Kap. 5).
- Wann und in welcher Form das Älter-Werden mit dem Sterben verknüpft ist, ist für die Kinder ebenfalls erst in Ansätzen begreiflich. Gleichfalls entwickeln sie verschiedene Theorien darüber, welche Bedingungen zum Sterben gehören. So berichten sie von Todesfällen in der Familie, von denen sehr alte Menschen betroffen sind, gleichzeitig kennen sie auch Fälle, in denen Säuglinge oder „Kranke“ (ohne spezifische Altersmerkmale) gestorben sind. Auch kennen sie verschiedene Ursachen des Sterbens, beispielsweise Unfälle, Krankheiten oder einfach „alt zu sein“.

28 Hierbei ist anzumerken, dass das Thema „Sterben und Tod“ nicht explizit eine Frage im Interview war, sondern von vielen Kindern selbst aufgebracht wurde.

- Die Auseinandersetzung mit Sterben und Tod hat im Hinblick für die emotionale Betroffenheit zwei Ebenen: Auf der abstrakten Ebene eines Lebensphänomens ist das Sterben von großem Interesse und erzeugt forschende Neugierde. Die Kinder diskutieren in den Gesprächen engagiert und ringen dabei gemeinsam um Bedeutungen der Realität. In der persönlichen Auseinandersetzung (wenn geliebte Menschen oder Tiere gestorben sind, aber auch bei der Vorstellung, die eigenen Eltern oder gar sie selbst könnten sterben), wird die Auseinandersetzung verknüpft mit Trauer. Gleichzeitig versuchen die Kinder Lösungen in ihrer Theoriebildung zu entwickeln, die eine erträgliche und tröstende Vorstellung beinhalten: Man trifft sich im Himmel wieder oder kommt als neuer Mensch oder als Tier wieder auf die Welt.

Prototypische Aussagen

„Also, die Opas und Omas, die werden schon älter und älter und älter und dann sterben sie.“ – „Die sterben doch nicht.“ – „Ja, aber wenn sie richtig älter werden, dann sind sie im Himmel oben.“ (Int. 6, Z. 180f.)

„Ja, aber das dauert noch ganz lange. Ich weiß nicht, aber bei meiner Schwester dauert es nicht so lange oder bei meiner Mama dauert es auch nicht so lang. Bei meiner Mama und meinem Papa dauert es aber lang, weil die müssen noch groß wachsen. Nein, dass dauert noch lang, bis die alt werden und bis die sterben.“ (Int. 10, Z. 219f.)

„Manche erstmal und dann werden sie nicht alt. Manche sind spät und dann werden sie alt und dann sterben manche und manche sterben nicht.“ – „Wenn ein Hund oder eine Katze oder ein Mensch stirbt, vergräbt man sie unter der Erde.“ (Int. 18, Z. 70-74)

„Ja, wir werden doch alt, nach der Mama werden wir alt.“ (Int. 11, Z. 228)

„Wenn man älter wird, dann stirbt man. Also so ist das Leben.“ – „Aber nicht sofort, ja nicht so schnell, aber langsam stirbt man.“ (Int. 6, Z. 71f.)

„Tiere können auch tot werden, E.“ – „Das weiß ich ja schon. Ich hab schon mal einen toten Fisch gesehen. Das war im Aquarium von Opas kleinem, der war aus dem Aquarium von Opa gesprungen und dann war er am nächsten Tag tot auf dem Boden.“ – „Dann musst du ihn wieder ins Wasser machen und dann wäre er nicht gestorben.“ – „Doch, Opa hat ihn dann in den Biomüll gemacht. Er hat erst den Fisch zerschnitten. Da wollt ich gar nicht hingucken. Da wollte ich erst heulen.“ (Int. 8, Z. 209ff.)

„Manche Leute denken, dass sie, wenn sie tot sind, dass sie dann wieder aufstehen wie ein Tier oder vielleicht erst ein Tier und dann ein Mensch oder was auch immer. Es gibt auch Menschen, die werden erst ein Tier und dann werden sie Mensch.“ (Int. 8, Z. 209 ff.)

„Nein, ich möchte nie alt werden und ich möchte auch nicht, dass meine Eltern sterben.“ (Int. 25, Z. 342-344)

6.6 Projektspezifische Einflussfaktoren der „Begegnungen“

6.6.1 Bedeutung von Aktivitäten und Settings

„Und wir haben Blumen eingepflanzt. Das hat mir am meisten Spaß gemacht.“

Die Kinder berichten in den Interviews insgesamt von vielen verschiedenen Aktivitäten, die sie während der Projektphase bei bzw. mit den alten Menschen zusammen durchgeführt haben. Dabei lassen sich nach den Interviews der Kinder drei verschiedene „typische“ Formen von Aktivitäten unterscheiden:

- Häufig wurden Aktivitäten genannt, die die Kinder bereits aus dem Kindergarten kannten und die gewissermaßen „mitgebracht“ wurden. Hierzu gehören Mal- und Bastelangebote, aber auch Lieder und Singspiele, Bilderbücher oder Regelspiele (siehe auch Weltzien et al., 2013). Wenn die Kinder von diesen Aktivitäten berichten, drücken sie einerseits ihre Freude darüber aus, andererseits auch ihre Kompetenzen (*„Dann haben wir das vorgemacht.“*). Diese Aktivitäten bildeten einen vertrauten Rahmen für die Kinder, innerhalb dessen Kontakte zwischen Kindern und alten Menschen unterstützt oder begleitet wurden. Berichten die Kinder von diesen Aktivitäten, werden sie nicht als besonders außergewöhnliche Ereignisse, sondern eher als „Alltagsbeschäftigungen“ beschrieben. Eher selten werden explizit gemeinsame Handlungen mit BewohnerInnen während dieser Beschäftigungen genannt. In den videogestützten Beobachtungen zeigt sich allerdings, dass es während dieser Aktivitäten durchaus zahlreiche – wenn auch in unterschiedlicher Dauer und Intensität – Interaktionen zwischen Kindern und alten Menschen gab, die aber von den Kindern explizit eher selten benannt werden.
- Weitere Aktivitäten waren gemeinsame Mahlzeiten, beispielsweise Plätzchen oder Kuchen backen, Tee oder Kakao trinken. Auffallend häufig wurde die Zubereitung von gemeinsamen Mahlzeiten (Obstsalat, Kartoffeln, ...) genannt, auch wenn dies aus räumlichen/strukturellen Gründen nur in einer der drei Projekteinrichtungen möglich war. Offensichtlich gehören solche Aktivitäten nicht zum Alltagsrepertoire der Kinder und bleiben daher besonders in Erinnerung. Auch berichten die Kinder im Zusammenhang mit diesen

Aktivitäten (aber auch von „einfachen“ gemeinsamen Mahlzeiten ohne Zubereitung) von besonderen Beobachtungen, die sie in Bezug auf die alten Menschen gemacht haben. Es wird von vielen Kindern durchaus differenziert davon berichtet, in welcher Form sich die alten Menschen daran beteiligt haben (bzw. nicht beteiligt haben), wie die Kinder mit ihnen zusammengearbeitet haben und in welcher Form sie ihnen geholfen haben. Hierbei beschreiben die Kinder auch feste Rollen bzw. Erwartungen, die mit den Aktivitäten verknüpft waren („*Erst mussten wir ihnen was geben.*“).

- Eine dritte Form von Aktivitäten waren „besondere Gelegenheiten“, von denen die Kinder berichteten. Dazu gehörten Ausflüge zu Spielplätzen, Eiscafés oder in den Park, aber auch besondere Aktivitäten im unmittelbaren Nahraum der Altenhilfeeinrichtung („*Blumen pflanzen*“). Diese Aktivitäten werden von den Kindern überdurchschnittlich häufig genannt, was darauf hinweist, dass sie den Kindern als etwas Besonderes in Erinnerung blieben. Allerdings werden die alten Menschen im Kontext dieser „besonderen Gelegenheiten“ eher selten genannt. Bei Ausflügen mögen die Eindrücke der neuen Wege oder Orte, aber auch das besondere Ziel (*Eis essen*) bedeutsamer sein, als die Begegnungen mit den alten Menschen. Dieses zeigt sich z.T. auch in den videogestützten Beobachtungen. Teilweise zeigt sich aber auch, dass die Kinder die gemeinsamen Ausflüge durchaus auch für altersspezifische Beobachtungen bzw. Erfahrungen nutzen, indem sie beispielsweise Rollstühle mitschieben helfen, selbst mit auf den Rollstühlen mitfahren oder die Straße „freihalten“, wenn die alten Menschen die Straße überqueren. Von Ausflügen, die für die beteiligten Fachkräfte, alten Menschen, aber auch Eltern und Angehörige besonders benannt wurden (Museumsbesuch, Kunst-/Ausstellung, Malatelier-Samstag), wird von den Kindern nicht berichtet (wobei nicht validiert werden konnte, ob die interviewten Kinder an diesen Aktivitäten teilgenommen haben).

Videogestützte Beobachtung

Die vorgestellten typischen Formen der intergenerativen Aktivitäten dokumentieren sich ebenfalls in den Videoaufzeichnungen. Auch hier lassen sich unterschiedliche Intensität und der Dauer feststellen.

Fallanalyse 1: Gemeinsames Malen (Junge, 4 Jahre; ältere Frau)
(Video: D10, min.: 00:17-01:36)

Die Videosequenz zeigt eine ältere Frau und einen Jungen, die gemeinsam auf einem Blatt Papier malen. Der Junge benutzt einen orangefarbenen, die Frau

einen grünen Stift. Beide malen auf der linken Seite des Blattes, die rechte Seite ist kaum bemalt. Beide sind auf das Malen konzentriert. Gleichzeitig sind Signale einer hohen Interaktionsdichte zwischen beiden zu erkennen. Dies drückt sich darin aus, dass jeweils kleinste Veränderungen in den Handlungen des anderen wahrgenommen werden. So legt der Junge in der gleichen Weise und in der gleichen Langsamkeit seinen Stift auf das Blatt, als er bemerkt, dass die alte Frau ihren Stift hingelegt hat. Die alte Frau nimmt anschließend seinen Stift und malt weiter. Der Junge nimmt in der gleichen Weise ihren Stift und setzt sein Malen fort. In der gemeinsamen Aktivität und dem aufeinander bezogenen und teilweise parallelen Verhalten zeigt sich eine enge Verbundenheit. Dabei werden alle Handlungen auf nonverbaler Ebene kommuniziert.

Fallanalyse 2: Plätzchen backen (Video: W11, min.: 00:15-04:29)

In dieser videografierten Begegnung backen die alten Menschen und die Kinder gemeinsam Plätzchen. Dafür bekommen jeweils ein Kind und eine alte Person gemeinsam ein Stück Teig und stechen daraus Plätzchen aus. Sowohl die Kinder als auch die alten Menschen sind dabei hoch engagiert. Ihre Konzentration richtet sich zum einen auf ihr eigenes Tun (Plätzchen ausstechen), zum anderen kommunizieren die Beteiligten miteinander, geben sich Signale oder beobachten sich aufmerksam in ihrem Tun. Die Kinder unterstützen die alten Menschen in einigen Tätigkeiten, erklären oder zeigen ihnen, wie das Plätzchenmachen einfacher geht. So erklärt ein fünfjähriger Junge seiner Sitznachbarin: „Mit dem Teig muss man Kügelchen machen“, und zeigt mit Handbewegungen wie es funktioniert. Während der verschiedenen Tätigkeiten entwickeln sich Teams. So legt ein vierjähriges Mädchen den Teig auf den Tisch und eine Frau rollt ihn aus. Ein anderer Junge sticht die Plätzchen aus, ein Mann legt sie auf das Blech und wieder ein anderes Mädchen pinselt sie mit Eigelb ein. Solche gemeinsamen Aktivitäten sind über die gesamte Laufzeit der videogestützten 15-minütigen Beobachtung zu erkennen. Dies weist einerseits auf das hohe Engagement der Beteiligten hin, andererseits werden Kooperations- und Beteiligungsformen über das gemeinsame Interesse des Plätzchen-Backens erkennbar.

Fallanalyse 3: Eis essen (Video: W12/W13)

In der videogestützten Beobachtung zeigt sich, dass in dieser Art von Begegnungen stärker der eigentliche Ausflug und der Genuss des Eisessens im Vordergrund stehen. Intensive Interaktionen zwischen Kindern und alten Menschen können in der Sequenz nicht beobachtet werden. Gleichwohl richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Gruppe insgesamt und die zu schiebenden Rollstühle. Dabei helfen sie mit, die Rollstühle zu schieben. Ein Mädchen schiebt ganz allein einen Rollstuhl, was einigen Kraftaufwand erfordert. Auch fragen sie die älteren Menschen nach ihren Eiswünschen und bringen ihnen Eis.

Prototypische Aussagen

„Wir haben Kekse gegessen und gesungen und andere Sachen auch gemacht und wir haben Blumen eingepflanzt. Das hat mir am meisten Spaß gemacht. Wir waren da draußen.“ (Int. 2, Z. 170-175)

„Also, da war ich der Engel. Aber ich weiß nicht mehr, wer Maria und Joseph war.“ (Int. 6, Z. 49f.)

„Also, da machen wir manchmal ein paar Spiele und manchmal machen wir da auch ein Frühstück und so Spaziergänge manchmal.“ – „Wir waren auch schon Eis essen mit denen.“ – „Und wir waren schon auf dem Spielplatz mit denen.“ (Int. 2, Z. 51-59)

„Also, wir haben da ein Buch gelesen.“ – „Und dann haben wir gegessen.“ – „Brezel und Brot.“ (Int. 18, Z. 36-47)

6.6.2 Bedeutung von Regeln, Routinen und Ritualen

Im Laufe der Begegnungen haben sich Regeln und Routinen, aber auch Rituale entwickelt, die die Kinder in den Gesprächen benennen, teilweise begründen und auch bewerten. Hierzu gehören Verhaltensregeln (nicht rennen, nicht schreien, vgl. Kap. 6.5.1), die für die Kinder aus Rücksicht auf die Bedürfnisse der älteren Menschen verständlich sind und auf die sie nach eigener Einschätzung achten. Diese Regeln wurden zwar von den Fachkräften eingeführt, und die Kinder wurden auch vor dem Betreten der Altenhilfeeinrichtungen daran erinnert. Dass diese Regeln aber verinnerlicht und auch akzeptiert wurden, weist darauf hin, dass sie untrennbar zu den Begegnungen dazu gehören. Das Einhalten der Regeln dokumentiert einerseits die Kompetenz der Kinder, sich an den Bedürfnissen der alten Menschen nach Ruhe und Übersicht zu orientieren, andererseits erklärt es sich aus dem Kompetenzerleben der Kinder während der Begegnungen. Wenn sie mit zu den Begegnungen kommen, erfahren sie, dass sich die Menschen über ihren Besuch freuen. Diese Freude, die sie beobachten und in den Gesprächen beschreiben, erzeugt ein positives Selbstbild der Kinder. Sie schaffen es, sich über den Zeitraum von 45 bis 60 Minuten an diese Verhaltenserwartungen zu halten, weil sie in ihrer Selbstwahrnehmung die kompetenteren Partner in den Begegnungen sind, zumindest in vielerlei Hinsicht (vgl. Kap. 6.5.5). Dieses Kompetenzerleben vermittelt sich auch zwischen den Kindern. So werden „neue“ Kinder, die zum ersten Mal mit zu den Begegnungen kommen, von den anderen Kindern in die Verhaltensregeln eingewiesen. Auch wenn es ihnen teilweise selbst nicht immer gelingt, „durchzuhalten“, achten sie bei anderen auf diese Regeln.

Welche Bedeutung die regelmäßigen Angebote für die Kinder haben, ist individuell unterschiedlich. Zumindest weisen die unterschiedlichen Teilnahme-

häufigkeiten der Kinder darauf hin, dass der wöchentliche Besuch in den Altenhilfeeinrichtungen längst nicht für alle Kinder eine selbstverständliche Routine geworden ist.²⁹ In der Tendenz nahmen Kinder, die dem Prototyp 1 („Fürsorge“) nahe kommen sowie Kinder des Prototyps 3a („Fremdheit – Exploration/Annäherung“) häufiger teil als andere Kinder. Interessanterweise gehören die Begegnungen aber selbst bei Kindern, die unterdurchschnittlich häufig an den Begegnungen teilgenommen haben, zu den wöchentlichen Routinen („*Wir waren fünf Mal dort ... dann gehen wir immer.*“). Diese Wahrnehmung der Kinder drückt in gewisser Hinsicht eine Normalitätserfahrung inmitten einer ganz und gar nicht alltäglichen Situation aus. Es ist für die Kinder nichts Besonderes (im Sinne von Aufregendes) mehr, die alten Menschen im Alten- und Pflegeheim zu besuchen. Diese Beobachtung wird übereinstimmend auch von den Fachkräften und interviewten Eltern berichtet und gehört möglicherweise zu den größten – auf alle Kinder zutreffenden – Wirkungen dieser institutionalisierten Begegnungen. Während es für Erwachsene, die selbst nicht an den Begegnungen teilgenommen haben (andere Fachkräfte aus dem Team, Eltern) kaum vorstellbar ist, in ein Alten- und Pflegeheim zu gehen, um dort eine Stunde mit (fremden) alten Menschen zu verbringen, ist dies für die teilnehmenden Kinder fast normal. Sie haben zwar Vorlieben für bestimmte Aktivitäten und stellen auch in unterschiedlicher Art und Weise Kontakte zu den Menschen dort her, durch die wöchentliche Routine verliert aber der fremde Kontext des Heims (mitsamt den Geräuschen und Gerüchen) an Fremdartigkeit. Bis auf wenige Ausnahmen erwähnen die Kinder am Ende der Projektlaufzeit keine Umstände mehr, die auf diese Fremdheit hindeuten.

Neben den Regeln haben sich im Laufe der Zeit aber auch Rituale entwickelt, die die Kinder ebenso übereinstimmend wie beiläufig benennen. Sie begrüßen und verabschieden die alten Menschen, sie setzen sie in den vorbereiteten Stuhlkreis oder an die Tische, sie singen Lieder, die sich im Laufe der Begegnungen als besonders beliebt erwiesen haben. Diese Routinen schaffen sowohl für die Kinder als auch für die alten Menschen Orientierung und Vertrautheit. Auch geben sie Gelegenheiten für persönliche Kontakte zwischen Kindern und alten Menschen, die in diese Routinen eingebettet sind. So berichten die Kinder davon, dass sie sich bei manchen persönlich verabschieden. Die Fachkräfte beobachteten im Laufe des Projekts ebenfalls zunehmend persönlichere Begrüßungs- und Abschiedsrituale bei den Kindern, den alten Menschen und auch sich selbst. Inwieweit sich die Kinder in ihrem Verhalten dabei an den Fachkräften orientieren, ist aus den Beobachtungen der Fachkräfte zu erkennen („*Dann sind wir zu den alten Leuten gegangen, haben ihnen die Hand gegeben und uns verabschiedet. Und irgendwann haben unsere*

29 Teilweise jedoch auch bedingt durch die begrenzte Teilnehmerzahl von acht bis zehn Kindern, so dass aus den Kindern, die mitkommen wollten, ausgewählt werden musste.

Kinder dann auch angefangen, dieses Ritual zu übernehmen.“, Aussage einer pädagogischen Fachkraft, Projektzyklus I).

Prototypische Aussagen

„Zu den Begegnungen gehe ich immer, wenn ich Zeit habe.“ – „Ja, ganz oft immer am Sonntag, oder vielleicht am Dienstag glaube ich.“ – „Dienstag und Sonntag, glaube ich.“ – „Ja, glaube ich auch.“ – „Eins von beiden.“ (Int. 15, Z. 113-125)

„Wir waren fünf Mal dort, wir backen, wir essen manchmal, wir trinken, dann machen wir Trinken für unser Apfeltrinken und danach gehen wir und dann singen wir noch das Abschlusslied und dann gehen wir immer.“ (Int. 18, Z. 32-34)

„Ein paar Kinder begrüßen die Älteren mit der Hand und sagen so guten Morgen und auch die Erzieherinnen. Manche von den Älteren fragen auch ‚wie heißt du?‘ und dann sagen wir unsere Namen. Und manchmal verstehen sie den nicht und dann fragen sie noch mal ‚wie bitte?‘ und wir sprechen dann noch ein bisschen deutlicher und lauter.“ (Int. 13, Z. 146-148)

„Die malen gerne. Jedes Mal, glaube ich, malen wir ein bisschen. Die, die nicht mitmachen wollen, spielen gerne.“ (Int. 11; Z. 58f.)

Videogestützte Beobachtungen

In den videografischen Aufnahmen der Begegnungen dokumentieren sich ebenfalls die beschriebenen Regeln und Rituale. Hierzu zwei Beispiele:

Fallanalyse 1: Begrüßungsritual (Video: D14, min.: 00:00-01:15)

In der Begegnung singen die Kinder, BewohnerInnen und Fachkräfte zur Begrüßung gemeinsam ein Lied, in dem alle anwesenden Personen mit Namen begrüßt werden. („Guten Morgen, Guten Morgen, wir winken uns zu, Guten Morgen, Guten Morgen erst ich und dann du. Name ist da und Name ist da ...“). Diese Art des Begrüßens ermöglicht, dass jeder Einzelne in der Gruppe wahrgenommen wird und sich wertgeschätzt fühlt. Gleichzeitig bekommen die anwesenden Personen die Möglichkeit, die Namen der anderen Personen kennenzulernen und von Mal zu Mal eine größere Vertrautheit aufzubauen.

Fallanalyse 2: Abschiedsritual (D14, min.: 00:00-00:31)

Als Abschiedsritual der Begegnungen werden Kekse an alle Anwesenden verteilt. Diese Aufgabe darf ein Kind übernehmen. Dieses Ritual stellt die Möglichkeit her, nochmals mit den BewohnerInnen in Kontakt zu treten.

In der Videoaufnahme hält ein Mädchen einem alten Mann die Schüssel mit Keksen hin und fragt diesen, ob er einen Keks haben möchte. Der Mann rea-

giert mit einem kaum zu bemerkenden Kopfnicken. Die pädagogische Fachkraft fragt den Mann erneut, ob er einen Keks haben möchte, woraufhin dieser das Mädchen ansieht und ihm zulächelt. Das Mädchen fragt ihn noch einmal, ob er einen Keks haben möchte. Daraufhin führt er seine Hand zu den Keksen, streichelt dann aber dem Mädchen leicht über die Wange. Das Mädchen wirkt etwas überrascht, sieht ihn an und lächelt ihm zu.

6.6.3 Bedeutung von Gruppenzusammensetzung und Gruppenbegleitung

Die Gruppenzusammensetzung hat in den Begegnungen einen hohen Stellenwert. Sie hat Auswirkungen auf die Art der Aktivitäten, auf die Atmosphäre, die Häufigkeit und Intensität der Kontakte zwischen Kindern und älteren Menschen. In der Regel bestanden die Gruppen aus acht bis zehn Kindern und maximal zehn BewohnerInnen.

Die Fachkräfte nehmen die Rolle der Vermittler ein, die Anstöße zu Interaktionen geben, zwischen alten Menschen und Kindern intervenieren, als Motivator agieren, einen gewissen Rahmen schaffen und Regeln aufstellen, die Aktivitäten organisieren und gestalten und ihnen in jeder Hinsicht zur Seite stehen.

Daneben gab es auch immer Personen, die aus Interesse an den Begegnungen teilnahmen, wie beispielsweise Eltern, Angehörige, Ehrenamtliche oder Personen aus dem Team der wissenschaftlichen Begleitung.

*Fallanalyse 1: Bedeutung der Gruppenzusammensetzung
(Video: D17, min.: 02:20-02:45)*

In der vorliegenden Videosequenz sind die Kinder, älteren Menschen, Fachkräfte und weitere Begegnungsteilnehmer um einen großen Tisch versammelt und spielen sich über den Tisch hinweg weiche Schaumstoffbälle zu. Die alten Menschen und Kinder sind auf die Bälle und das gegenseitige Zuspielen konzentriert. Die Kinder sind sehr aktiv, von den älteren Menschen sind einige eher passive Teilnehmer. Im Laufe des Spiels werden sie jedoch zunehmend aufmerksam und beteiligen sich an dem Spiel, indem sie den Ball einer anderen Person zuspielen. Die Fachkräfte unterstützen das gemeinsame Spiel, indem sie die älteren Menschen dazu ermuntern, den Ball zu spielen oder den Kindern vorschlagen, den Ball gezielt den älteren Menschen zuzuspielen. Das gemeinsame Spiel führt zu offensichtlicher Freude bei den Beteiligten, an dem alle nach ihren Fähigkeiten teilnehmen können.

Prototypische Aussagen

„Da gibt es Ärztinnen, die wohnen auch da und auch Ärzte. Es gibt junge Frauen und auch Männer, aber keine jungen Männer. Eigentlich gibt es im Altenheim auch Männer.“ (Int. 10, Z. 144f.)

„Ich weiß auch noch, wie drei heißen mit Vornamen.“ – „Das ist G., das ist der Herr W., das ist M. und den dritten Namen noch, G., ja G., gell?“ (Int. 15, Z. 89-99)

„Aber es gibt eine Frau die hat geholfen.“ – „Wenn die nicht laufen können, hat sie geholfen und dann sind sie gelaufen und dann waren sie schon im Kindergarten.“ (Int. 19, Z. 551f.)

„Dort sind die Helfer, die kochen, und die kochen etwas was für die alten Menschen, eben wichtig ist zum Beispiel Brei, denn die alten Menschen verlieren ihre Zähne, deshalb können sie nur noch Brei essen.“ (Int. 25, Z. 291f.)

6.6.4 Hemmende Einflussfaktoren und Störungen

Die Qualität und Intensität der Begegnungen sind geprägt von bestimmten Einflussfaktoren. So gibt es auch Faktoren und Störungen, die die Begegnungen negativ beeinflussen. Das können beispielsweise räumliche und strukturelle Gegebenheiten (Rahmenbedingungen) sein, eine zu große oder zu kleine Teilnehmerzahl, eine unzureichende Vorbereitung der Begegnungen, ein fehlender Vermittler zwischen den Kindern und den alten Menschen, eine zu starke Beeinflussung durch die Fachkraft oder unerwartetes und unangepasstes Verhalten von Seiten der alten Menschen (besonders bei alten Menschen mit Demenz). Um solche Faktoren möglichst zu vermeiden oder gering zu halten, ist es außerordentlich wichtig, dass die Begegnungen von Fachkräften gut begleitet und solche Faktoren in der Vorbereitung als mögliche negative Einflüsse bedacht und abgefedert werden. Wenn solche Störfaktoren auftreten, gilt es diese zu reflektieren und aufzuarbeiten – je nach Thematik auch mit den Kindern. Kommt es beispielsweise zu einem irritierenden und unangepassten Verhalten auf Seiten der alten Menschen (wie es in der folgenden Fallanalyse beschrieben wird), ist eine Aufarbeitung dieser Problematik mit den Kindern von außerordentlicher Bedeutung.

Fallanalyse 1: Krokodil-Spiel (Video: D18, min.: 03:10-03:59)

Bei einem feinmotorisch ausgerichteten Angebot wird mit einer Wäscheklammer ein Brief von Person zu Person weitergeben. Dabei übergibt ein Mädchen mit ihrer Wäscheklammer den Brief einer alten Frau. Ein Junge möchte dem Mädchen helfen und nimmt ihre Wäscheklammer. Als die Frau den Jungen in einem unfreundlichen Ton anspricht („Dir habe ich es nicht

gesagt“) und seine Hand von der Wäscheklammer wegzieht, greift die Fachkraft ein und übergibt den Brief an eine andere Person. Damit entspannt sie die – für den Jungen irritierende Situation – und sorgt in feinfühligster Weise dafür, dass das Spiel, an dem sich alle beteiligen, trotz dieser Störung fortgesetzt wird.

6.7 Wohlbefinden und Engagiertheit in den Begegnungen

Ausgehend vom Gedanken der erfahrungsorientierten Erziehung und basierend auf Wygotskis Entwicklungstheorie (1987), werden Situationen für Kinder besonders dann als wertvoll erachtet, wenn die Kinder sich in diesen engagiert mit Personen, Gegenständen oder Fragestellungen auseinandersetzen. Immer dann, wenn der Grad des Wohlbefindens hoch ist und die Kinder sich offen mit ihrer Umgebung auseinandersetzen, kann es zu Episoden des sogenannten „deep level learnings“ (De Neve, 1988) kommen. In solchen Situationen gehen die Kinder bis an die Grenzen ihrer Möglichkeiten und wachsen quasi „über sich hinaus“.

Im Rahmen einer quantitativen Videoanalyse wurde eine Zufallsstichprobe von $N=40$ Begegnungen von drei geschulten BeobachterInnen auf Basis der Leuvenener Engagiertheitsskala LES-K (Laevers, 1997; Laevers et al., 1999; zur Methode vgl. Kap. 4.2) analysiert. Die unabhängigen Einschätzungen aller BeobachterInnen lagen auf einer fünfstufigen Skala auf dem durchschnittlich hohen Niveau von $MW=3,7$, $SD=0,97$; $Min=2$; $Max=5$). Diese durchschnittlich erreichte Stufe kann als „Aktivität mit intensiven Phasen, oder relativ intensive Aktivität“ (Laevers et al., 1999) bezeichnet werden. Die Zeichen der Engagiertheit sind auf dieser Stufe deutlich sichtbar, das Kind lässt sich nur schwer ablenken und ist überwiegend mit der Aktivität befasst, die eine wirkliche Bedeutung für es zu haben scheint. Oft mobilisiert das Kind, das sich im Rahmen einer solch hohen Engagiertheit konzentriert mit Themen auseinandersetzt, all seine zur Verfügung stehenden Kräfte und Fähigkeiten, um mit den Herausforderungen der Situation umzugehen. Man kann davon ausgehen, dass im Rahmen dieser intensiven Erlebnisse Lernprozesse stattfinden.

Betrachtet man die analysierten Videosequenzen einrichtungsspezifisch, zeigt sich, dass in einer Einrichtung ein Mittelwert auf der Stufe 4 erreicht wird (Kita 2: $MW=4,1$; $SD=0,91$), während zwei Einrichtungen einen Mittelwert auf der Stufe 3 aufweisen (Kita 1: $MW=3,4$, $SD=0,71$; Kita 3: $MW=3,3$, $SD=1,06$). Obwohl die Handlungen von Kindern auf diesem Engagiertheitsniveau durchaus sinnvoll aufeinander ausgerichtet sind, ist eine hohe Intensität der Beschäftigung nur in kurzen Phasen zu beobachten; alternativ zeigen die Kinder im Rahmen derselben Aktivität abwechselnd Phasen sehr hoher und niedriger Engagiertheit.

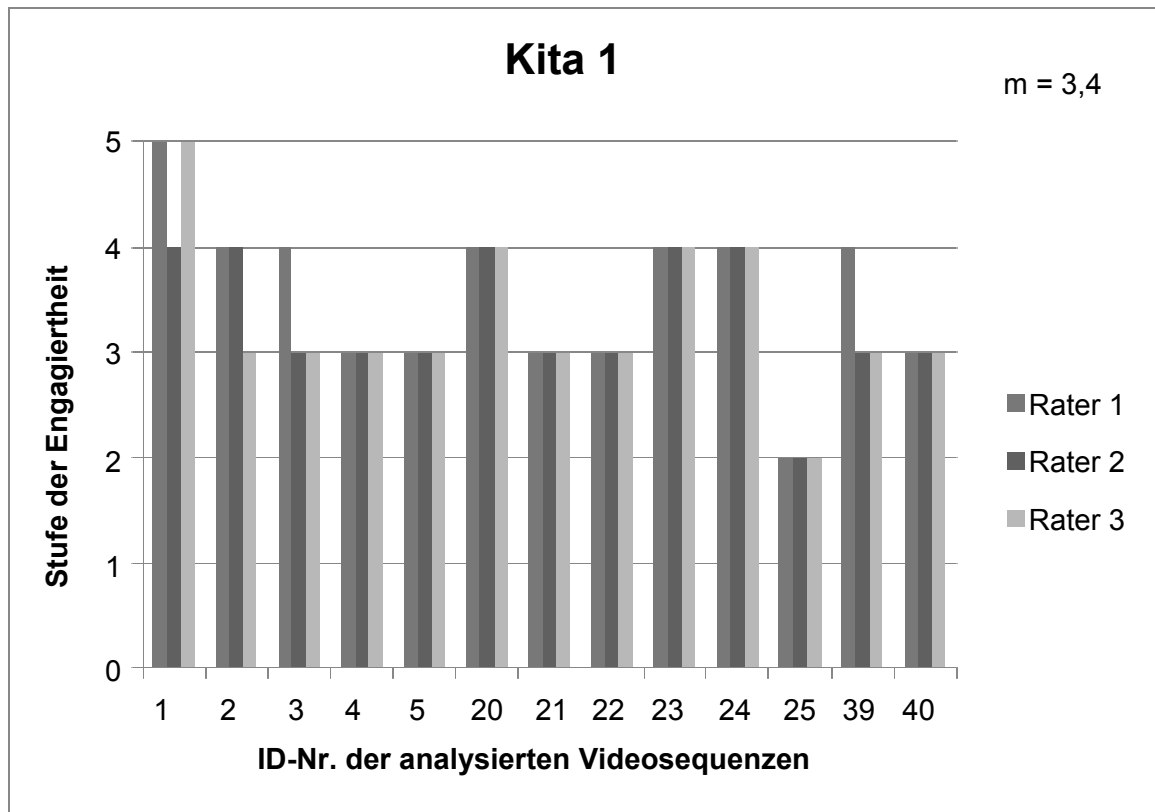


Abbildung 7. Engagiertheitsstufen von 13 analysierten Videosequenzen in Kita 1.

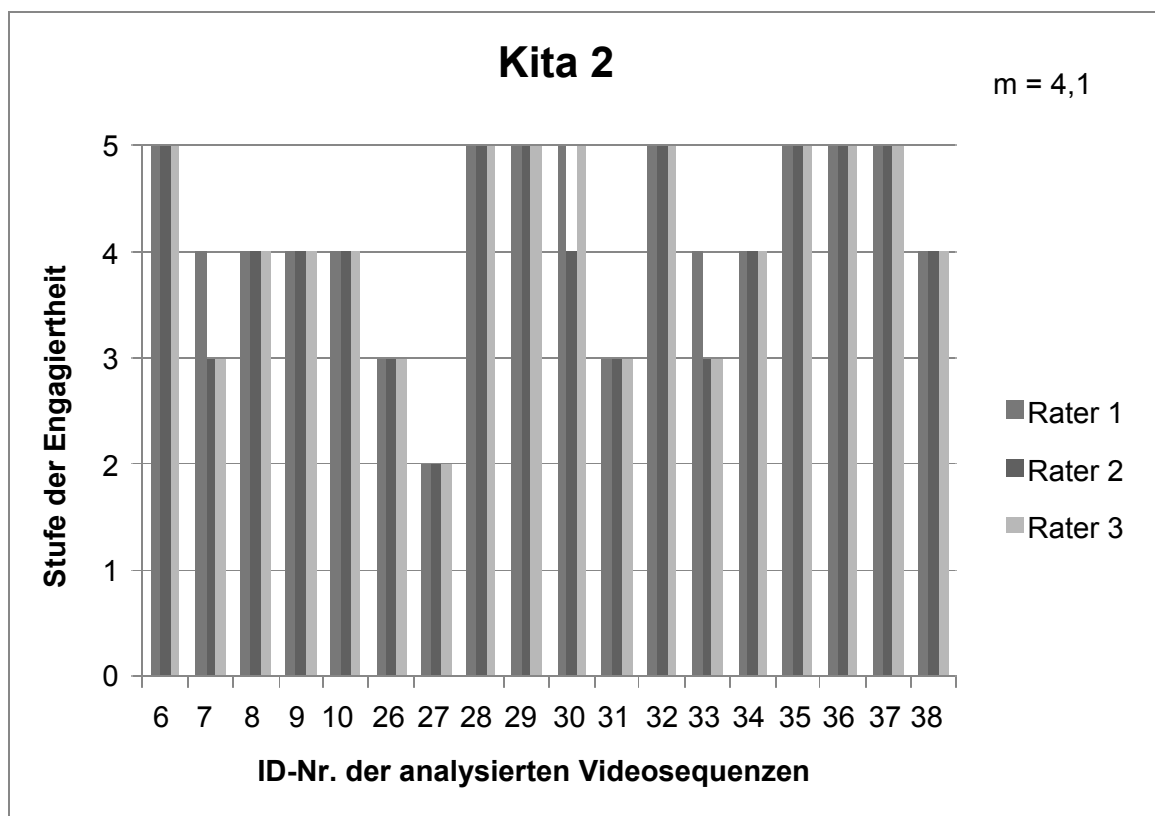


Abbildung 8. Engagiertheitsstufen von 18 analysierten Videosequenzen in Kita 2.

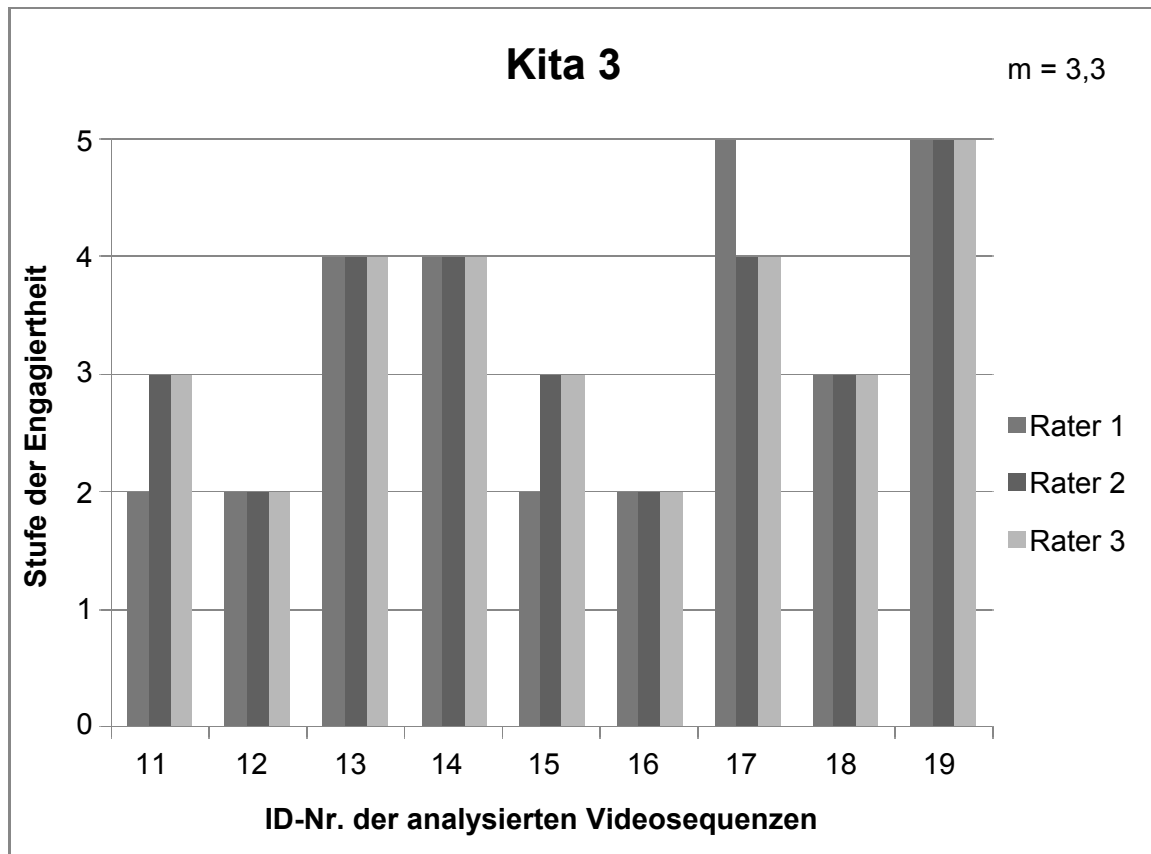


Abbildung 9. Engagiertheitsstufen von 9 analysierten Videosequenzen in Kita 3.

Die Einschätzung der Videosequenzen weist dabei eine hohe Genauigkeit zwischen den (geschulten) Ratern auf. Die Interrater-Reliabilität lag bei $r=0,89$.³⁰ kann von einer hohen Interrater-Reliabilität ausgegangen werden ($-0,7 < r < 0,9$). Die geschulten BeobachterInnen waren sich demnach in ihren Einschätzungen überwiegend einig.

6.8 „Feinfühligke Begegnungen“ – Durchführung und Evaluation eines spezifischen Angebots³¹ (Anja Hoscheit)

6.8.1 Einleitung

Das Projekt „Feinfühligke Begegnungen“ wurde im Rahmen einer Masterthesis (Hoscheit, 2013) durchgeführt und evaluiert. Durch die Implementierung von feinmotorischen Spielangeboten sollte der Kontakt der Kinder zu den Hoch-

30 Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient nach Spearman.

31 Dieses Kapitel stellt die Zusammenfassung einer Masterthesis von Anja Hoscheit im Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der Evangelischen Hochschule Freiburg dar, die im Rahmen des Projekts Begegnungen erstellt wurde (Hoscheit, 2013).

betagten unterstützt werden. Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung dieser Angebote standen videogestützte Analysen, insbesondere die zu beobachtenden sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder. Fokussiert wurde die Frage, welche Verhaltensweisen bzw. typischen „intergenerativen Kompetenzen“ sich in den Handlungen der Kinder vermitteln. Im Rahmen dieser Veröffentlichung werden zunächst kurz die zugrunde gelegten Konzepte von Feinfühligkeit, soziomotorischer Wahrnehmung und Selbstwirksamkeit erläutert. Anschließend werden die forschungsmethodischen Zugänge dargestellt und zentrale Ergebnisse vorgestellt.

6.8.2 Theoretische Zugänge

Zum Konzept der Feinfühligkeit

Der Begriff der Feinfühligkeit bezieht sich auf das in zahlreichen Studien erforschte feinfühlige Verhalten von erwachsenen Personen zu Kindern. Das Bindungssystem zwischen Mutter und Kind ist nach Bowlby (1984) das Primärmotiv des kindlichen Bedürfnisses nach Kontakt, Geborgenheit und Liebe. Er ging davon aus, dass eine sichere Bindung, welche Verfügbarkeit, feinfühliges Zuwendung und hilfsbereite Unterstützung voraussetzt, die Grundlage für die unbesorgte Erkundung der Umwelt ist. Nach dieser Theorie kann ein sicher gebundenes Kind seine sozialen Kompetenzen weitgehend entwickeln, wenn es sich in seinem sozialen Verhalten als effektiv und seine Bezugspersonen als verfügbar wahrgenommen hat. Später entwickelte sich das Konzept der Feinfühligkeit durch die Forschungen von Ainsworth, Blehar, Waters und Wall (1978) weiter. Ausgehend vom Konzept der Bindungstheorie untersuchten sie die Wirkungen der mütterlichen Feinfühligkeit auf das Kind. Aus diesen Studien leiteten sie vier Merkmale ab, die die Qualität des mütterlichen Interaktionsverhaltens bestimmen: Die Wahrnehmung und richtige Interpretation der kindlichen Signale, die Angemessenheit und Promptheit der mütterlichen Reaktion (Ainsworth et al., 1978). Diese Untersuchungen zeigen, dass alle Kinder auf den Kontakt mit ihren Bezugspersonen und ihrem nahen Umfeld angewiesen sind. Durch deren emotionale Reaktionen lernen die Kinder, ihre Handlungen einzuschätzen, und erweitern auf diese Weise ihr Bild von sich und der Welt (Remsperger, 2008). Die Eltern-Kind-Beziehung muss also ‚stimmen‘, da diese dem Kind Schutz, Sicherheit und Unterstützung gibt. Die Qualität der Bindung geht von der Feinfühligkeit und der emotionalen Verfügbarkeit der Eltern aus; diese zeigt sich am Vertrauen des Kindes in der beruhigenden Zuwendung der Bindungsperson in einer belastenden Situation (Haug-Schnabel & Bensel, 2005).

Remsperger (2011) hat sich in ihrer Studie zur Sensitiven Responsivität umfassend mit dem Begriff der Feinfühligkeit auseinandergesetzt, indem sie das fein-

fühliges Verhalten der pädagogischen Fachkräfte untersuchte. Das feinfühliges responsive Verhalten ist demnach entscheidend für eine erfolgreiche Gestaltung der Bindungsprozesse und wichtig für die weitere kindliche Entwicklung. Ein emotional-unterstützender Dialog zwischen Fachkräften und Kindern sowie die von „Feinfühligkeit und Engagement geprägte Erzieherinnen-Kind-Bindungen“ (Ahnert, 2004) sind für eine längerfristige erfolgreiche sozial-emotionale Entwicklung der Kinder ausschlaggebend. Remsperger (2008) bezieht den Begriff der Feinfühligkeit auf die einfühlsame Interaktion der Fachkräfte mit Kindern. Zu den Grundvoraussetzungen zählen einerseits das Wahrnehmen der verbalen und nonverbalen Signale und andererseits das angemessene Reagieren auf diese Signale. Demnach muss die Fachkraft ihre Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisieren. Sie muss mit ausreichend Zeit und Ruhe das Verhalten, die Bedürfnisse, Interessen und Motivationen des Kindes beobachten. Im Anschluss daran muss sie angemessen auf die Signale der Kinder reagieren. Wenn die Fachkraft diese Voraussetzungen erfüllt, kann von „sensitiver Responsivität“ (Remsperger, 2011) gesprochen werden. Um dieses Verhalten zu gewährleisten, muss die Fachkraft nach Remsperger (2008) eine innere positive Haltung haben, die sich durch hohes Interesse an den kindlichen Äußerungen und Handlungen, Akzeptanz der Kinder und Wertschätzung der kindlichen Sichtweisen gegenüber äußert; zudem ist eine hohe Engagiertheit in der Interaktion mit dem Kind erforderlich. Förderlich sind des Weiteren ein positives emotionales Klima sowie ein angemessenes Setzen von Impulsen. Das Kind ist in seinem Tun, in seinem Selbstbewusstsein und seinem Selbstwirksamkeitsgefühl zu bestärken ohne es zu über- oder unterfordern. Die Ideen und Gedanken des Kindes sollen aufgegriffen werden, um es entwicklungsangemessen herauszufordern und dadurch neue Lernprozesse bei ihm anzuregen. In der Sprache, der Stimme, dem Gesichtsausdruck sowie in der Körperhaltung macht sich die Feinfühligkeit der Fachkraft bemerkbar.

Ein feinfühliges Verhalten erfordert das Zusammenspiel möglichst vieler Aspekte, die sich im Verhalten durch die Ausdruckskanäle offenbaren. Wichtig ist diesbezüglich Authentizität, denn die Kinder spüren sofort, wenn das Ausdrucksverhalten nicht echt ist (Remsperger, 2008). Alle Reaktionen der erwachsenen Personen müssen dabei entwicklungsfördernd sein und dem Kind genügend Freiraum lassen, autonom zu handeln. Kinder haben ein großes Bedürfnis, sich mitzuteilen, und dieses Bedürfnis wird nicht nur verbal, sondern auch mithilfe nonverbaler Signale zum Ausdruck gebracht (ebd.). Da die nonverbale Kommunikation eine zentrale Rolle im menschlichen Sozialverhalten spielt, sind die Botschaften, die durch verschiedene Körpersignale vermittelt werden, besonders wichtig (Argyle, 2005). Feinfühliges Verhalten zeigt sich insbesondere in der Beachtung dieser nonverbalen Ausdruckskanäle.

Die sozio-motorische Wahrnehmung

Die Soziomotorik umschließt die aktiven ebenso wie die motorischen Beziehungen und Handlungen des Menschen zu anderen (Ludwig, Pahl & Pöhlmann, 2011). Daher stehen das Interaktionsverhalten und die Bewegungen der Personen mit- und untereinander im Fokus der Aufmerksamkeit. Die Soziomotorik wird als „soziales Bedingungsgefüge“ (Ludwig et al., 2011) definiert, das sich auf kognitive Prozesse, soziale Bedürfnisse und die motorische Koordination auswirkt. Unterschiedliche sozio-motorische Formen wie z.B. die Imitation und die Kooperation können in diversen Interaktionen beobachtet werden. Die Wahrnehmung und die Bewegung stehen im engen Zusammenhang, da sie nicht nur zur motorischen Entwicklung, sondern auch zur Förderung von kognitiven und sozialen Kompetenzen beitragen. Über die sinnlichen Bewegungen entwickeln die Kinder ein Bewusstsein für ihren eigenen Körper und nehmen ihn als Ausdrucksmittel für ihre Gefühle wahr. Insofern verbindet Bewegung die Innenwelt mit der Außenwelt des Kindes (Zimmer, 2012). Alle wahrgenommenen Botschaften und Eindrücke werden durch den Körper, die Mimik, Gestik und Sprache nach außen mitgeteilt (Pfeffer, 2002). Es geht dabei um „die sinnlichen Erfahrungen von Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten miteinander“ (Pauli & Kisch, 2008, S. 32f.). Vier unterschiedliche Bedeutungsdimensionen können dabei erfasst werden (Zimmer, 2004). Die erste Dimension ist die instrumentelle Bedeutung; danach ist Bewegung eine Art Werkzeug, um etwas zu erfahren, zu verändern und zu erreichen. Die zweite Dimension wird als wahrnehmend-erfahrende Bedeutung bezeichnet und stellt die Erfahrungssuche und den Erfahrungsgewinn über sich selbst und über Personen bzw. Dinge seiner Umwelt heraus. Als drittes hat Bewegung eine soziale Bedeutung, denn sie ist die Voraussetzung, um Beziehungen zu Menschen mithilfe von nonverbalen Ausdrucksmitteln aufzunehmen. Die vierte Dimension ist durch den personalen Charakter gekennzeichnet; über die Bewegung erfährt man etwas über sich selbst und kann sich verändern.

Die Soziomotorik geht demnach davon aus, dass sich Körpererfahrungen immer in der Auseinandersetzung mit Personen und Dingen aus dem Umfeld vollziehen (ISB, o.J.). Zu den Körpererfahrungen gehören Physiologie, Kognition sowie Emotionalität, und zu diesem letzten Aspekt besonders das Körpergefühl, das Körpererleben und das Körperbewusstsein (Möllers, 2009). Jedoch muss das Kind zuerst seinen eigenen Körper kennen und kontrollieren lernen, bevor es bewusst auf seine Mitmenschen zugehen und sich auf diese einlassen kann (ebd.). Auch erkennt es zunehmend die Ursache-Wirkungs-Beziehungen: Indem es seine eigenen Handlungen wahrnimmt, kann es die Handlungen und das Verhalten anderer Personen erkennen und einschätzen.

Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf die kognitiven Theorien von Bandura (1977) zurück. Selbstwirksamkeit bedeutet, ein subjektives Verlangen zu haben, in einer bestimmten Situation etwas zu bewirken oder zu verändern (Zimmer, 2011). Nach Jerusalem und Schwarzer (1986) geht es darum, selbst Kontrolle über eine Situation zu haben, eigenständig zu handeln und sich dabei kompetent zu fühlen. Dazu gehört die Überzeugung, dass man einen Einfluss auf die materiale oder soziale Umwelt ausüben kann. Die Einschätzung der Selbstwirksamkeit ist dabei oft unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten (ebd.). Selbstwirksamkeit kann daher auch als optimistische Selbstüberzeugung bezeichnet werden (Jerusalem & Schwarzer, 2002). Zimmer (2011) betont in diesem Zusammenhang, dass das kindliche Handeln durch die eigene Erwartungshaltung sowie die Selbstwahrnehmung beeinflusst wird. Deshalb sind nach Bandura (1977) die wichtigsten Einflussfaktoren auf das Handeln die Erwartungen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (Müller, 2012). Das Kind stellt Hypothesen über sich und seine Umwelt bezüglich des Auftretens von Ereignissen auf. Dadurch kann es neue Erfahrungen sammeln und gewinnt eine Vielzahl von selbstbezogenen Informationen. Voraussetzung hierfür allerdings ist der Kontakt mit Anderen. Das Selbst ist demnach immer handlungsgebunden und interaktiv (Zimmer, 2011).

Das Kind nimmt sich selbst bereits früh als Verursacher von Ereignissen wahr. Es weiß, dass es selbst eine eigene Wirkung auf seine Ziele hat und diese auch beeinflussen kann (Müller, 2012). Die Selbstwirksamkeit steht in engem Zusammenhang mit der Selbstregulation und beeinflusst diese (Jerusalem & Schwarzer, 2002). Wenn es eine positive Erwartung hat, ist das Kind fähig, größere Herausforderungen wahr- und anzunehmen. Im Gegensatz dazu verringern wiederholtes Versagen oder Misserfolge die Erwartungen an das eigene Handeln. Diese Erwartungen haben eine bedeutende Auswirkung auf die Motivation zu handeln sowie auf die Leistungserwartungen und stellen somit eine wichtige Basis für Selbstvertrauen und Selbstkonzept dar. Das Kind erfährt sich selbst als Verursacher von Erfolg und Misserfolg und erwirbt im Laufe der Zeit ein realistischeres Konzept über die eigenen Fähigkeiten. Gleichzeitig erhöhen wiederholte Selbstwirksamkeitserfahrungen die Selbstsicherheit (Bischof-Köhler, 2011a). Das Kind erfährt, dass aufgrund seiner eigenen „Tüchtigkeit“ (ebd., S. 208) Handlungen gelingen können. Durch eine Vielzahl von Interaktionen mit seiner Umwelt kann das Kind Erfahrungen der Selbstwirksamkeit machen. Diese Handlungsergebnisse führen zu der kindlichen Überzeugung, etwas geschafft zu haben, etwas bewirken und lernen zu können (Müller, 2012).

6.8.3 Forschungsfragen und -ziele

Die Untersuchung „Feinfühlig Begegnungen“ ging der Frage nach, welche typischen intergenerativen Kompetenzen bei Kindern in der Interaktion mit den Hochbetagten festgestellt werden können. Im Einzelnen wurden folgende Fragestellungen formuliert:

- Wie verhalten sich die Kinder gegenüber den Hochbetagten in den Interaktionen? Wie gehen die Kinder auf die alten Menschen zu?
- Welche Handlungsstrategien der Kinder sind erkennbar? Wie gehen sie mit Einschränkungen (z. B. Menschen mit Demenz) um?
- Auf welche verbale und nonverbale Art und Weise kommunizieren die Kinder mit den Hochbetagten?
- Welche nonverbale Signale (Körpersprache, Mimik und Gestik) zeigen sich in den Interaktionen?
- Wann kommt es zu intensiven Interaktionen zwischen den Generationen?
- Wie nehmen die Kinder die diversen Spielangebote an? Welche Schwierigkeiten entstehen?
- Welche Faktoren spielen eine Rolle für die positive Interaktionsgestaltung zwischen den Generationen?

6.8.4 Methodologischer Zugang

Stichprobenbeschreibung und Untersuchungssetting

Bei der vorliegenden Untersuchung erfolgte die Zusammenarbeit mit zwei Kindertageseinrichtungen, die im Kontext des Projekts „Begegnungen“ mit jeweils einer Einrichtung der Altenhilfe kooperierten.³²

Die Spielangebote „Feinfühlig Begegnungen“ wurden in einem Zeitraum von zwei Monaten (Mitte Januar bis Mitte März 2013) durchgeführt. Es gab keine festen Projektgruppen, da die Kinder nicht zur Teilnahme an den Begegnungen verpflichtet waren. Die Stichproben ergaben sich somit aus einem Zufallsverfahren. Die teilnehmenden Kinder waren zwischen drei und sechs Jahre alt. In den Einrichtungen wurden sechs bzw. acht Spieleinheiten durchgeführt, u. a. Handmassagen mit verschiedenen Materialien, Fingerpuppenspiele und gezielte feinmotorische Spielangebote. Davon wurden jeweils die

32 Kita Norsinger Weg (AWO) und Kita Wiesengrün (Diakonie). Die Kooperationseinrichtungen sind das Martha-Fackler-Heim (AWO) sowie die Wohngruppe für Menschen mit Demenz (WOGÉ).

Hälfte der Angebote in den Kindertageseinrichtungen (ausschließlich Kinder als TeilnehmerInnen) und die Hälfte der Angebote im Kontext der Begegnungen mit alten Menschen in den Altenhilfeeinrichtungen durchgeführt.

Die Angebote wurden so gestaltet, dass beide Generationen sich je nach ihren Fähigkeiten beteiligen konnten. Die Interessen und (erwartbaren) feinmotorischen Fähigkeiten beider Altersgruppen wurden so bewusst bei der Auswahl der Spiele berücksichtigt. Damit wurden die einzelnen Spielangebote an die BewohnerInnen und die Rahmenbedingungen der Einrichtungen angepasst. Da viele der älteren Menschen durch demenzielle Erkrankungen und körperliche Einschränkungen gehandicapt waren, wurden die Angebote auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Beteiligten ausgerichtet.

Zudem wurden die Spiele zuvor in den jeweils teilnehmenden Kindertageseinrichtungen erprobt. Die gleichen Angebote wurden in der Kita jeweils kurz vor der Begegnung in den Einrichtungen der Altenhilfe angeboten. Damit wurde das Ziel verfolgt, dass sich die Kinder mit den Angeboten bereits im Vorfeld vertraut machen konnten, um sie später gemeinsam in der Gruppe von Hochbetagten erneut zu spielen. Damit war aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme zwar nicht gewährleistet, dass alle Kinder die Spielangebote bereits kannten, jedoch nahmen jeweils die Mehrheit der Kinder, die zuvor an den Spielangeboten in den Kitas teilgenommen hatten, auch an den anschließenden Begegnungen teil.

Erhebungsmethode

Zur Analyse der Interaktionsverläufe wurden videogestützte Beobachtungen durchgeführt. Diese bieten die Möglichkeit, die Dynamik und Komplexität von Kommunikationsprozessen zu erfassen und können dabei auch nonverbale Anteile dokumentieren (Huhn, Dittrich, Dörfler & Schneider, 2012). Im Kontext der Untersuchung werden dabei hauptsächlich die nonverbale Kommunikation und insbesondere die Körperhaltungen, Gestik, Mimik und Blickrichtungen bzw. -kontakte der Kinder analysiert. Die dyadischen Interaktionen zwischen Kindern und alten Menschen standen bei den Videografien im Fokus.

Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Videoaufzeichnungen wurde die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2000) angewendet (vgl. auch Kap. 4.3). Diese Methode versucht „die Herstellung von Wirklichkeit in der Praxis des milieuspezifischen Handelns zu rekonstruieren“ (Alexi & Fürstenau, 2012). Sie hat deshalb eine hohe Bezugnahme zur Alltagswirklichkeit der Erforschten (Wagner-Willi, 2013). Ziel der angewandten Methode ist es, zu erkennen, wie Angehörige sozialer Gruppen (hier die Kinder) in einem gesellschaftlichen

Kontext agieren und vor allem, warum sie so handeln (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009). Durch die formulierende und reflektierende Interpretation, welche sich auf den dokumentarischen Sinngehalt zurückführen lassen, können die einzelnen Kinder „in deren Eigenrelationierung als Fälle“ (Alexi & Fürstenau, 2012, S. 209) voneinander abgegrenzt werden.

Bei der formulierenden Interpretation wurden die körperlich-expressiven sowie die verbalen Handlungen der Kinder besonders berücksichtigt. Dabei wurden die Körperbewegungsabläufe, die Gestik, die Mimik und die Blicke der Kinder dargestellt. Diese rekonstruieren das Zusammenspiel simultaner und elementarer Bewegungseinheiten und zeichnen den detaillierten Handlungsverlauf nach (Bohnsack, 2009). Allerdings musste berücksichtigt werden, dass es bei der Interpretation der Gebärden nicht darum ging, den Kindern Handlungsintentionen zu unterstellen (Wagner-Willi, 2013). In einem nächsten Schritt der reflektierenden Interpretation konnten die Sinnzusammenhänge der vorher beschriebenen Interaktionsabläufe im Hinblick auf Handlungsorientierungen und Habitusformen rekonstruiert werden (ebd.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Im letzten Auswertungsschritt wurden die herausgearbeiteten Sequenzen miteinander verglichen (Bohnsack, 2009). Anhand von fallübergreifenden Vergleichen der Videosequenzen, in denen nach maximalen Kontrasten zwischen den Fällen gesucht wurde, wurde abschließend eine Typenbildung vorgenommen (Nentwig-Gesemann, 2001).

6.8.5 Zentrale Ergebnisse

In den Fallvergleichen konnte festgestellt werden, dass das Verhalten der Kinder in der Interaktionsgestaltung mit den BewohnerInnen sowohl abhängig von den Angeboten als auch von den Impulsen durch die beteiligte Fachkraft war. Innerhalb des Prozesses der Fallkontrastierung konnten die Verhaltensweisen der Kinder typisiert werden.

In allen Fällen ließen sich Merkmale kindlicher Selbstwirksamkeit rekonstruieren. Das Verhalten der Kinder ließ ihre Motivation erkennen, in den spezifischen Situationen wirksam zu handeln. Dabei zeigten sich allerdings Unterschiede in dem Maße, wie feinfühlig, kooperativ, durchsetzungsstark und handlungssicher sich das Interaktionsverhalten dokumentierte. Die Videosequenzanalysen ergaben, dass die Kinder auch in spezifischen Situationen der „Feinfühlig-Begegnungen“ mit den älteren Menschen eine hohe Motivation zur Selbstwirksamkeit hatten. Auch entwickelten sie im Laufe der Begegnungen ein zunehmendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, auf die involvierten älteren Menschen einzuwirken und zu deren Wohlbefinden beizutragen. Die Kinder nahmen vielfältige Herausforderungen an, sich in den Angeboten mit der Gruppe bzw. den jeweiligen InteraktionspartnerInnen auseinanderzusetzen.

Jedoch werden in den fallvergleichenden Analysen auch Unterschiede bezogen auf die (beobachtbare) Selbstwirksamkeit deutlich. Diese Ergebnisse werden zum einen aus dem Verlauf der Interaktionen, zum anderen aus den unterschiedlichen Handlungsweisen der Kinder abgeleitet. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Kinder die Reaktionen der BewohnerInnen sehr aufmerksam beobachteten. Die Reaktionen der InteraktionspartnerInnen konnten damit als ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder herausgearbeitet werden. Im Hinblick auf das kindliche Verhalten können daher generalisierend drei verschiedene Typen abgegrenzt werden.

Typ 1: In seiner Selbstwirksamkeit bestimmt

Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass das durch Selbstwirksamkeit bestimmte Verhalten des Kindes in der Interaktion mit den BewohnerInnen konstant bleibt. Das Kind nimmt sich selbst und seine Interaktionspartner wahr und passt sein eigenes Handeln an diese an, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen. Die Ergebniserwartungen in Bezug auf die Angebote und auf den Interaktionspartner vereinbart das Kind dabei offensichtlich im Vorfeld mit sich selbst. Das Verhalten des Kindes ist ausgeglichen, da es eine sichere Erwartung in Bezug auf seine Wirkungen hat. Es ist von seinen Fähigkeiten und Ressourcen überzeugt und vertraut auf seine persönlichen Kompetenzen im Umgang mit den älteren Menschen. Auch wenn die Reaktionen der InteraktionspartnerInnen nicht immer sofort verständlich für das Kind sind, lässt es sich nicht von seinem ursprünglichen Spielvorhaben abbringen. Dies zeigt sich insbesondere in seiner Handlungssicherheit und Gelassenheit. Auch zeigt das Kind über den gesamten Verlauf der Beobachtung Anzeichen von Wohlbefinden und Selbstvertrauen. Das Kind ist überzeugt von seinem Tun und kann sein Verhalten an die Reaktionen des Hochbetagten anpassen, ohne dass es sich verunsichern lässt. Es nimmt neue Herausforderungen an, kann ungewohnte Situationen bewältigen und zeigt eine hohe Wirksamkeitsüberzeugung in seinem Handeln.

Typ 2: In seiner Selbstwirksamkeit zögerlich

Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind selbstwirksames Verhalten zeigt, sich jedoch in der Interaktion mit dem Bewohner oder der Bewohnerin auch (zumindest über kurze Sequenzen) zögerlich verhält. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist unbeständig, wenn die ursprünglichen Ziele der Interaktion mit dem älteren Menschen unterbrochen oder gestört werden. Dies passiert, wenn dessen Antwortverhalten das Kind in seinem Handeln verunsichert oder unerwartete Reaktionen auftreten. Selbst wenn das Kind zunächst seinem eigenen Handeln vertraut, kann eine unerwartete Reaktion zu Irritationen führen. Das Kind wird in seinem Handlungsverlauf unterbrochen, wirkt

ratlos oder zieht sich (zumindest kurzzeitig) zurück. Besonders deutlich wurde dies bei Verhaltensreaktionen von demenziell erkrankten BewohnerInnen in Bezug auf das Kind. Diese Reaktionen sind fremd und vieldeutig und entsprechen oftmals nicht dem gewohnten Verhaltensrepertoire der Kinder. Dies ist mit einem Verlust an Kontrolle über die Situation verbunden, und führt dazu, dass zuweilen Unterstützung bei einer Fachkraft gesucht wird. Die ursprüngliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird „gestört“, und diese Störung veranlasst die Kinder zu einer Verhaltensänderung. Die Dauer unsicherer Momente kann unterschiedlich lang sein. In manchen Fällen führt dies auch zur Verringerung von Engagiertheit und Beteiligung.

Typ 3: In seiner Selbstwirksamkeit unbestimmt

Dieser dritte Prototyp ist dadurch geprägt, dass das Kind unsicher in Bezug auf die Frage ist, welche Wirkung sein Verhalten auf den oder die InteraktionspartnerIn hat. Zwar ist die Bereitschaft zur Interaktion deutlich vorhanden, die Situation ist jedoch von zögerlichem und unsicherem Verhalten in Bezug auf die Kontaktaufnahme des Kindes geprägt. Ein eher unsicheres Interaktionsverhalten, das auf geringere Selbstwirksamkeit schließen lässt, ist abhängig einerseits von dem spezifischen Angebot der „Feinfühligsten Begegnung“ und andererseits von der Reaktion des Gegenübers. Beide Aspekte beeinflussen sich dabei gegenseitig. Wenn die Spielangebote nicht klar genug eingeführt werden, schränkt dies die Sicherheit des Kindes in der Interaktion ein. Das Kind kann seine Kompetenzen nicht entfalten und zeigt keine Anzeichen der Überzeugung, eine interaktive Handlung gemeinsam mit älteren Menschen erfolgreich durchzuführen. Wirkt das Verhalten des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin irritierend, führt dies zu Hilflosigkeit und Überforderung des Kindes. Bei einer für das Kind nicht deutbaren Äußerung oder einem „fremden“ Gesichtsausdruck weiß das Kind nicht, wie es die Situation weiter gestalten bzw. bewältigen soll. Bei dem Typ „unbestimmte Selbstwirksamkeit“ kann das Kind das Verhalten des Gegenübers nicht einschätzen. Es fällt ihm schwer, sich in die Perspektive des älteren Menschen hineinversetzen um versteht dessen Interaktionsangebote nicht. Zu länger andauernden, aufeinander bezogenen Verhaltensäußerungen kommt es nicht.

6.8.6 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse des Projekts „Feinfühligste Begegnungen“ (Hoscheit, 2013) zeigen, dass die sozialemotionalen Kompetenzen der Kinder in der Interaktionsgestaltung mit älteren Menschen deutlich kontext- und situationsabhängig sind. Handlungssicherheit, Kooperationsbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit und Feinfühligkeit zeigen sich im Verhalten der Kinder in unterschiedlicher Weise. Einfluss haben die Spielangebote (Setting, Materialien) sowie die Impulse der

Fachkräfte. Einen wesentlichen Einfluss haben aber auch die Verhaltensreaktionen der jeweiligen InteraktionspartnerInnen. Unerwartetes, befremdliches Antwortverhalten führt zu Spielunterbrechungen oder -abbrüchen, allerdings zeigen Kinder auch vielfältige Kooperations- und Spielstrategien, was auf hohe Selbstwirksamkeitserwartungen schließen lässt. Kinder, die öfter an den Spieleinheiten teilgenommen haben, zeigen in der Tendenz ein höheres Wohlbefinden und größere Handlungssicherheit, auch wenn dies angesichts kleiner Fallzahlen nicht systematisch untersucht wurde. Zudem zeigen sich Unterschiede in den Verhaltensweisen der Kinder in Abhängigkeit von der Gestaltung der Angebote. Angebote mit einer konkreten Aufgabenstellung (Ziel als Handlungsimpuls) tragen zu einer größeren Handlungssicherheit der Kinder bei. Dabei werden die Angebote jedoch nicht einfach „abgearbeitet“, sondern die Kinder nehmen die Reaktionen, Äußerungen und Verhaltensweisen der älteren Menschen aufmerksam wahr. Unterschiede zeigen die Kinder im Hinblick auf die Deutungen, Verhaltensreaktionen und Interaktionsverläufe, die mit den kindlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Interaktion mit älteren Menschen in Zusammenhang gebracht werden können.

6.9 „Altersspiele“ – Entwicklung und Erprobung eines Evaluationssettings zur Rekonstruktion altersspezifischen Erfahrungswissens³³ (Leonie Vogl)

6.9.1 Einleitung

Die bisherigen Erkenntnisse über kindliche Altersbilder beziehen sich vorwiegend auf internationale Studien (Gilbert & Ricketts, 2008; Langer, 1999; Kite et al., 2005) und stellen insgesamt ein eher negativ geprägtes Altersbild heraus. Das im Rahmen einer Masterthesis entwickelte Projekt „Altersspiele“ (Vogl, 2014), das sich an das BMBF-geförderte Projekt „Begegnungen“ anschließt, hatte zum Ziel, die bislang wenig erfassen Altersbilder besonders von jüngeren Kindern zu untersuchen. Unter Berücksichtigung der Alters- und Entwicklungsabhängigkeit bei narrativen Rekonstruktionen wurde ein speziell für drei- bis vierjährige Kinder geeignetes Erhebungsverfahren entwickelt. In einem speziell vorbereiteten Beobachtungssettings wurden Spielinteraktionen von Kindern videografiert und mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Im Folgenden werden zusammenfassend die theoretischen Grundlage sowie Ziele, Methoden und zentrale Ergebnisse des Projekts vorgestellt.

33 Dieses Kapitel stellt die Zusammenfassung einer Masterthesis von Leonie Vogl im Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der Evangelischen Hochschule Freiburg dar, die im Rahmen des Projekts Begegnungen erstellt wurde (Vogl, 2013).

6.9.2 Forschungsstand

Kinder sind schon in frühen Jahren in der Lage, Personen aufgrund ihres Alters zu kategorisieren und ihnen typische Merkmale zu zuschreiben (Mayer, 2009). Sie bilden sich bereits im Vorschulalter eine Meinung über alte Menschen, entwickeln Einstellungen über Verhaltensweisen von alten Menschen und über deren Lebensform und leiten daraus Vorstellungen über das eigene Altwerden ab (Kornadt & Rothermund, 2011). In einer von Gilbert und Ricketts (2008) erstellten Meta-Analyse wurde aufgezeigt, dass die Einstellungen der Kinder gegenüber alten Menschen vorwiegend durch negative Stereotype geprägt sind. Diese werden weitgehend aufgrund von gesellschaftlichen Werten und Normen entwickelt. Fehlen in der Kindheit Bezugspersonen höheren Alters, besteht die Gefahr, dass sich diese Stereotype verfestigen und tendenziell negative Einstellungen gegenüber alten Menschen dominieren. Deshalb ist es gerade für junge Menschen wichtig, ein differenziertes und realistisches Bild vom Alter aufzubauen (BMFSFJ, 2010). Auch andere Studien (Filipp & Mayer, 1999) kommen zu diesen Erkenntnissen.

Intergenerative Begegnungen bieten die Möglichkeit, Ressourcen, Potenziale und (Lebens-)erfahrungen einer Altersgruppe für die jeweils andere nutzbar zu machen und an deren Wissen zu partizipieren (Suck & Tinzmann, 2005). Dabei können Kinder ein konkretes und differenziertes Bild von alten Menschen und dem hohen Alter entwickeln.

Die bisherigen Studien zu Altersbildern von Kindern basieren auf unterschiedlichen empirischen Ansätzen. Die kindliche Perspektive in Spielsituationen wurde allerdings bislang kaum untersucht. Spielen stellt indes die zentrale Tätigkeitsform des Kindes dar. Kinder erleben eine gegenwärtige Wirklichkeit, die zum Erfahrungsschatz des Spielenden gehört und kindlicher Ausdruck des psychischen Geschehens ist (Mogel, 2008). Kinder gestalten sich selbst im Spiel und setzen sich gleichzeitig mit ihrer Umwelt auseinander. Dadurch erleben sie eine Weiterentwicklung ihres Erfahrungsraumes. Aufgrund der spieltheoretischen Erkenntnisse war anzunehmen, dass Kinder im Spiel mit entsprechender Initiierung ihre Einstellungen gegenüber alten Menschen und ihre Vorstellungen vom hohen Alter explizieren und bisherige Erfahrungen rekonstruieren.

6.9.3 Forschungsfragen und -ziele

Das Vorhaben der Masterthesis verfolgte das Ziel, mit videogestützten Beobachtungen von kindlichen Spielsituationen die Altersbilder von Kindern sowie ihre Erfahrungen mit alten Menschen und intergenerativen Begegnungen systematisch zu analysieren. Es sollten mit Spielimpulsen, die einen ho-

hen Aufforderungscharakter hatten, Altersbilder und Altersstereotype von drei- und vierjährigen Kinder, die sich im freien Spiel dokumentieren, rekonstruiert und fallvergleichend analysiert werden. Dabei standen besonders die Vorstellungen vom Alt-Sein, Alt-Werden sowie die kindlichen Einstellungen gegenüber alten Menschen im Mittelpunkt der Betrachtung. Folgende Fragestellungen wurden der Untersuchung zugrunde gelegt:

- Welche Vorstellungen haben drei- bis vierjährige Kinder von alten Menschen, vom Alt-Werden und Alt-Sein?
- Welche Einstellungen und Stereotype gegenüber alten Menschen treten im Spiel der Kinder hervor?
- Welche Wissensbestände in Bezug auf das hohe Alter weisen die Kinder auf und inwiefern schöpfen sie diese aus ihren Erfahrungen?
- Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den kindlichen Wissens- und Erfahrungsbeständen und dem Projekt „Begegnungen“ ableiten?

6.9.4 Methodologischer Zugang

Die Erhebungsmethode des Projekts „Altersspiele“ (Vogl, 2014) lehnt sich an die Methode der Feldexperimente von Mogel (2008) an. Dabei wurden in vier Settings mit jeweils zwei Kinder (N=8) über Impulse Spielhandlungen initiiert und videografiert. Das Spielsetting fand in einer hinsichtlich der Anordnung standardisierten Situation statt. Dabei wurde jeweils zwei Kindern in Form eines Puppenhauses ein „Altersheim“ zur Verfügung gestellt, in dem sie mit Puppenstubenutensilien und -figuren unterschiedlicher Generationen die Möglichkeit hatten, sich mit dem Thema „Alter“ im gemeinsamen Spiel auseinanderzusetzen. Anhand einer kurzen Vorlesegeschichte wurden die Kinder in das Thema „alte Menschen“, „Alt-Sein“ und „Alt-Werden“ eingestimmt. Im Anschluss daran konnten die Kinder mit den Spielmaterialien frei spielen. Abschließend wurden die Kinder zu den beobachteten Spielhandlungen befragt bzw. sie konnten frei erzählen, was die Spielfiguren im Spiel „erlebt“ bzw. getan hatten.

Aufgrund der entwicklungsbedingten Sprachäußerungen (Gretsch & Mischo, 2009) bei drei- bis vierjährigen Kindern stellte sich die Erfassung der kindlichen Erlebenswelt über den Zugang von Spielinteraktionen als sinnvoll heraus. Mogel und andere Spielforscher (Mogel, 2008; Oerter, 1999; Weltzien et al., 2013) gehen davon aus, dass Spielen die zentrale Tätigkeitsform des kindlichen Lebens darstellt und keine Verhaltensweise mehr Aufmerksamkeit und Ausdauer in Anspruch nimmt als das freie Spiel des Kindes. Spielen ist der kindliche Ausdruck des psychischen Geschehens, in dem äußere und inne-

re Tatsachen miteinander verbunden und zu einer Einheit werden. Das Erlebte des Kindes spiegelt sich in den Spielinhalten, Spielthemen, Spielereignissen und Spielzielen wider.

Besonders das Medium „Puppe“ stellt für Kinder die Möglichkeit dar, Erlebtes und Erfahrenes auf ihre Art und Weise und ihren Blick auf die Wirklichkeit zu rekonstruieren. Damit können sie dies über ihre subjektive Bewertung in ihr Bezugssystem aufnehmen, ihr Erfahrungsrepertoire erweitern und nach außen tragen (Ellwanger & Grömminger, 1989).

Die Spielgestaltung mit jeweils zwei Kindern gemeinsam geht auf die Annahmen und Erfahrungen der dialoggestützten Interviews von Weltzien (2009) zurück (vgl. auch Kap. 4.1). Ausgehend von den Grundannahmen der dialoggestützten Interviews kann man erwarten, dass auch im Spiel die Erfahrungs- und Erlebenswelt der Kinder mit einem gemeinsamen Erfahrungsraum hinsichtlich der verbalen Äußerungen deutlicher zum Ausdruck kommt als bei Einzelsettings. Das abschließende Gespräch des Erhebungssettings ermöglichte es, Spielaktivitäten, Spielinhalte und Verhaltensweisen der Kinder zu verstehen und zu vertiefen (Mogel, 2008).

Mit Videoaufnahmen wurden die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Kinder festgehalten, um anschließend eine differenzierte Analyse der Spielaktivitäten zu ermöglichen. Bei der Verhaltensbeobachtung, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall war, werden die in der Videoaufzeichnung erhobenen Daten zusätzlich durch direkte Beobachtungen, Gespräche oder Interviews mit den Akteuren des Feldes ergänzt (Schnettler & Knoblauch, 2007).

Die erhobenen und auf Video aufgezeichneten Daten wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet, die in der Tradition Karl Mannheims (1980) und der ethnomethodologischen Forschung (Bohnsack et al., 2007) steht. Die Methode bietet eine Strukturierung von komplexem und umfangreichem Datenmaterial und verfolgt das Ziel, den Sinngehalt zu rekonstruieren (Bohnsack, 2003). Die im Wesentlichen von Bohnsack (2009) weiterentwickelten Analyseverfahren dieser Methode eröffnen nicht nur einen Zugang zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen, das auch als atheoretisches Wissen bezeichnet wird. Da Kinder über einen erheblichen Anteil an atheoretisch repräsentierten Wissensbeständen verfügen, eignete sich die dokumentarische Methode zur Interpretation der sozialen Interaktionen und Rekonstruktionen, wie sie im Kontext der gemeinsamen Spielgestaltung hervorgebracht wurden. Für die Erfassung der atheoretischen Wissensbestände bzw. des habituellen Handelns stellt besonders das direkte Beobachten der Handlungspraxis einen zentralen Aspekt in der dokumentarischen Methode dar (Nohl, 2008). Die Erfahrungs- und Erlebenswelten der Kinder sowie ihre Wissensbestände können so erschlossen werden. In dem hier vorliegenden Fall standen für die Auswertung Videoaufzeichnungen der Spiel-

handlungen, an das Spiel anschließende offene Gespräche mit den AkteurInnen und teilnehmende Beobachtungen der Forscherin zur Verfügung. Diese methodologische Verknüpfung ermöglichte es, die Spielhandlungen der Kinder aus Forschersicht zu analysieren und diese mit den sprachlichen Äußerungen der Kinder zu vergleichen und zu ergänzen. Ziel der Auswertung war ein fallkontrastierendes und -vergleichendes Vorgehen, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Rekonstruktion kindlicher Repräsentationen des Alters herausgearbeitet und in einer Typenbildung verdichtet werden.

6.9.5 Zentrale Ergebnisse

In der Vorstellung von alten Menschen und dem Altsein zeigten sich bei den Kindern ähnliche Themen und Ansichten, aber auch entgegenläufige Auffassungen. Die Alterseinschätzung erfolgt zunächst durch äußere Erscheinungsmerkmale. In der Spielbeobachtung der Kinder zeigte sich, dass das Merkmal „graue Haare“ ein ausschlaggebendes Kriterium für ein fortgeschrittenes Lebensalter darstellt. So wurden in allen Fällen Puppen mit grauen Haaren in die Kategorie „alte Menschen“ eingeteilt. Die Körpergröße spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle in der Einschätzung des Alters. Als weitere Merkmale für das Alter galten Falten, eine Brille oder das Benutzen eines Rollators. Die Vorstellung vom Alt-Sein bildete sich durch Themen wie Krankheit, Pflege und Hilfebedürftigkeit ab. Durch unterschiedliche Spieldarstellungen wie die Untersuchung bei einem Arzt, die Oma im Bett oder der Opa im Rollstuhl äußerten die Kinder ihre Vorstellungen. Besonders bei zwei Fällen stellten diese Themen die dominierende Spielhandlung dar.

„Fürsorge“ hat sich als grundlegende Kategorie in allen untersuchten Fällen gezeigt. Diese Fürsorge zeigte sich auf zwei Ebenen: Auf der Ebene der Spielhandlungen zeigten die Spielfiguren fürsorgerische Verhaltensweisen. Auf der Ebene der Kinder zeigte sich ebenfalls in den Dialogen und Spielentscheidungen das Motiv „Fürsorge“ in den Spielen. Die alten Menschen erhielten in den meisten Spielhandlungen eine Rolle, bei der sie von einer anderen Person (Tochter, Arzt, Krankenschwester, Ehefrau) umsorgt wurden. Die Fürsorge Leistenden waren entweder die jüngere Generation (mittleres Erwachsenenalter) oder professionelle AkteurInnen wie ÄrztInnen und Pflegepersonal. In einem Fall nahm die „Oma“ als Ehefrau eine fürsorgerische Rolle ein. Auf der Selbstdarstellungsebene der Kinder kristallisierte sich heraus, dass die Kinder entweder die Rolle der Fürsorger als aktive Spielgestalter übernahmen oder sie selbst als außenstehende Person in die Rolle der Fürsorgenden traten. Diese Rolle ist vermutlich für die Kinder attraktiv, weil sie die Möglichkeit bietet, das altersspezifische Wissen, die Erfahrungen und Fähigkeiten in das Spiel einzubringen und sich dabei selbst als kompetent zu erfahren.

Ein bedeutender Unterschied zwischen den vier betrachteten Fällen konnte im Hinblick auf intergenerative Beziehungen herausgearbeitet werden. Im ersten Fall wurden die Beziehungen zwischen Kindern und alten Menschen als Großeltern-Enkelkind-Beziehung inszeniert, in der die Kinder die Großeltern unterstützten und zu ihrem Wohlbefinden beitrugen. Im zweiten Fall traten dagegen die Großeltern selbst stärker als Bezugspersonen in Erscheinung. Im dritten Fall waren die Beziehungshandlungen zwischen Kindern und alten Menschen durch starke Rücksichtnahme auf Seiten der Kinder geprägt. Demgegenüber erhielten im vierten Fall intergenerative Beziehungen keinerlei Beachtung.

Aus den fallvergleichenden Analysen konnten zwei Typen von Altersbildern in den Spielhandlungen der Kinder rekonstruiert werden: das traditionelle und das differenziert-diffuse Altersbild. Drei Fälle konnten thematisch dem traditionellen Altersbild zugeordnet werden; ein Fall kam dem differenziert-diffusen Altersbild nahe. Diese werden im Folgenden kurz kontrastierend vorgestellt.

Das traditionelle Altersbild ist durch Annahmen und Vorstellungen von alten Menschen im traditionelleren Sinne geprägt; dabei dominieren eher negative Stereotype. Alt-Sein wird mit Krankheit, Pflege und Fürsorge verbunden. Das Bild des pflegebedürftigen Alten, der im Bett liegt und von seiner Familie umsorgt wird, steht im Mittelpunkt der „Altersspiele“. Der alte Mensch tritt als gebrechlich, körperlich schwach und passiv in Erscheinung. Er ist auf die Unterstützung anderer Personen angewiesen. Dementsprechend wird die jüngere Generation als Fürsorger dargestellt. Die Zuneigung der Kinder kommt durch Fürsorge, Pflege und Verantwortung zur Geltung. Sie haben die Aufgabe, sich sowohl um das gesundheitliche als auch das sozial-emotionale Wohlergehen ihrer (Ur-)Großeltern zu sorgen. Dieses drückt sich in Form von pflegerischen Tätigkeiten oder durch Besuche von Familienmitgliedern und die Möglichkeit der Teilhabe am sozialen Leben aus. Die Enkelkinder werden als „Stimmungsmacher“ inszeniert. Der Besuch der Enkelkinder erfreut die alten Menschen und bereichert deren Alltag.

Obwohl das Leben im Alter mit negativen Assoziationen verbunden wird, treten die alten Menschen als warmherzige, liebevolle und fröhliche Personen in Erscheinung. Die Kinder und Enkelkinder haben eine große emotionale Nähe und Verbundenheit zu der alten Generation.

Das differenziert-diffuse Altersbild ist gekennzeichnet von Ambivalenz. Einerseits wird das Alt-Sein und Alt-Werden im Vergleich zu dem „traditionellen“ Typus differenzierter gesehen, andererseits kennzeichnen typische negative Altersstereotypen auch dieses Spiel (äußere Merkmale, körperliche Einschränkungen, Rollstuhl). Krankheit und Pflege haben in diesem Altersbild keinen beherrschenden Stellenwert, sondern die alten Menschen zeigen in den

Spielhandlungen durchaus auch Aktivität und Fitness. Auch werden alte Menschen in verschiedenen Lebenskontexten inszeniert. So wird eine alte Frau (Oma) als aktive und selbstständige (Ehe)-Frau abgebildet, gleichzeitig verkörpert (übernimmt) sie auch die Rolle der Fürsorgerin, die sich um ihren Mann (den Opa) im Rollstuhl kümmert und sich um ihn sorgt. Im Lebensraum der Familie werden alte Menschen als aktive und gleichwertige Familienmitglieder betrachtet. Ihre Beziehung zu Kindern (Enkelkinder) charakterisiert sich durch Nähe und Fürsorge.

6.9.5.1 Diskussion der Ergebnisse

Aus den fallvergleichenden Analysen der Spielinteraktionen ist zu folgern, dass bereits drei- und vierjährige Kinder eine Vorstellung vom (hohen) Alter haben und sich mit dem Alltagshandeln alter Menschen auseinandersetzen. Die Sichtweisen der Kinder zeigen allerdings nur einen bedingt differenzierten Blickwinkel auf das (hohe) Alter. Alt zu sein, wird in den Spielinteraktionen besonders mit körperlichen Einschränkungen, Krankheit, Pflege und Hilfebedürftigkeit assoziiert und vorwiegend mit negativen Vorstellungen vom Alter in Verbindung gebracht. Zugleich scheinen die Kinder das Alter vor allem in Verbindung mit ihren (jungen) Großeltern kennenzulernen, die durch Selbstständigkeit und Aktivität geprägt sind. Zwar werden alterstypische Merkmale in das Spiel der Kinder integriert, die Verhaltensweisen der alten Menschen sind jedoch nicht eindeutig altersspezifisch bzw. diffus.

In den Spielen der Kinder zeigten sich überwiegend positive, zugewandte und von emotionaler Nähe geprägte Einstellungen zu alten Menschen. Auch traten die Kinder unbefangen in das Spiel ein, übernahmen die Perspektive der alten Menschen und versuchten, sich über die verschiedenen Spielsituationen und Rollen in das Leben als alter Mensch einzufühlen. Sie zeigten ein hohes Maß an Empathie und Verständnis für die Bedürfnisse alter und hilfebedürftiger Menschen und zeigten in ihren Spielhandlungen deutliches Fürsorgeverhalten.

In der Auseinandersetzung mit der Frage, welche Wissensbestände bereits drei- bis vierjährige Kinder in altersspezifischen Fragen aufweisen, zeigte sich in den Spielhandlungen ein unterschiedliches Maß an erfahrungsbasierten Wissensbeständen. Einige Kinder verfügten bereits über differenzierte Kenntnisse zu altersspezifischen Erscheinungsmerkmalen und Gehhilfen (Rollstuhl, Rollator etc.). Diese Ergebnisse korrespondieren mit Befunden, wonach besonders jüngere Kinder äußere Merkmale als zentrale Grundlage zur Unterscheidung von Menschen unterschiedlichen Alters heranziehen. Die Kinder zeigten in den Spielen Grundprinzipien der Generationen, ließen sich allerdings bei konträren Merkmalen (graue Haare vs. kleine Körpergröße) verunsichern (vgl. auch Schorsch, 1992; Kuczaj & Lederberg, 1976).

Die altersspezifischen Wissensbestände der Kinder können aus unterschiedlichen Kontexten (Medien, Familie, Erfahrungen etc.) gewonnen werden. Auch konnte aus den beobachteten Altersspielen nicht geschlossen werden, ob die Spielhandlungen aus familiären oder außerfamiliären Kontexten stammen. Daher ließen sich nur begrenzt Rückschlüsse auf das Projekt „Begegnungen“ ziehen. Ein Vergleich der Kinder hinsichtlich ihrer Teilnahmehäufigkeit an den Begegnungen zeigte zwar, dass Kinder, die häufiger an den Begegnungen teilgenommen hatten, differenziertere Wissensbestände aufwiesen als Kinder, die nur selten bei den Begegnungen anwesend waren, aufgrund der sehr kleinen Stichprobenzahl kann dies jedoch nur als Tendenz betrachtet werden.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die beobachteten Kinder in den „Altersspielen“ trotz überwiegend negativ geprägter Vorstellung von dem Leben im Alter den alten Menschen gegenüber positiv begegnet sind. Auffallend war dabei die inszenierte Intensität der Kontakte zwischen Kindern und alten Menschen. Hinsichtlich der Methode hat sich das Setting von „Altersspielen“ mit jeweils zwei Kindern als geeignete Erhebungsmethode erwiesen, um über die Handlungspraxis der Kinder weitere Hinweise darauf zu erhalten, wie sich das hohe Alter für die Kinder darstellt, wie sie es im Spiel selbst inszenieren, sich in den verschiedenen Rollen auf das hohe Alter einstellen und soziale, familienähnliche Gemeinschaften bilden, in denen auch gegenseitige Fürsorge und Pflege einen Platz finden (können).

7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse aus kindlichen Rekonstruktionen (dialoggestützte Interviews) sowie den videografiegestützten Beobachtungen bestätigen in der Gesamtschau die Veränderbarkeit kindlicher Altersbilder. Begleitete und regelmäßige Interaktionen mit alten Menschen können demnach zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Alter führen, wie dies auch bereits in anderen Forschungsansätzen aufgezeigt wurde (vgl. Kap. 5). Dass sich allerdings die Zusammenführung unterschiedlicher Generationen nicht zwangsläufig in einer Ausdifferenzierung kindlicher Altersbilder niederschlägt, zeigte sich auch in dem Projekt „Begegnungen“. Demnach sind sehr vielfältige Veränderungen durch intergenerationelle Projekte zu erwarten, die auf heterogene Faktoren zurückzuführen sind. In der zusammenführenden Betrachtung der Projektverläufe bzw. ihrer Rekonstruktion aus der Perspektive der Kinder lassen sich drei bedeutsame Einflussfaktoren auf die kindlichen Altersbilder extrahieren; damit bestätigen sich bisherige Erkenntnisse intergenerativer Forschungsprojekte (vgl. z.B. Aday et al. 1991, 1993, 1996). Einen positiven Einfluss auf die Projektverläufe haben:

- Das Gespräch mit Gleichaltrigen bzw. Peers über das Alter(n). Ausgelöst durch die Teilnahme an den Begegnungen kamen die Kinder vermehrt miteinander über altersspezifische Merkmale und Fragestellungen ins Gespräch. In einigen Fällen wurden sie dabei von den begleitenden Fachkräften unterstützt, bzw. zum Nachdenken oder zu Gesprächen angeregt. In anderen Fällen setzten sie sich in Spielsituationen eigenständig und selbstinitiiert mit dem Alter(n) auseinander.
- Persönliche Kontakte zu alten Menschen. Die unterschiedlichen Erlebnisse mit den Bewohnerinnen und Bewohnern der Altenhilfeeinrichtung wirkten auf die kindlichen Vorstellungen vom Alter ein. In den meisten Fällen zeigte sich eine kognitive und sozial-emotionale Annäherung an das für viele bislang unbekannte hohe Alter.
- Die Erweiterung der Wissensbestände über das Alter. Der regelmäßige Kontakt mit alten Menschen führte zu einer Erweiterung altersspezifischer Wissensbestände. Die Kinder setzten sich forschend neugierig mit der für sie fremden Lebenswelt alter Menschen auseinander. Besonders deutlich wurde dies im Rahmen der „age marker“, wie Pflege, Tod und Sterben. Großes Interesse bestand auch im Bereich altersspezifischer Hilfs- und Transportmittel.

Da die intergenerativen Interaktionen zunächst einen immensen Anteil an Fremdheit beinhalten, stellen die persönlichen Kontakte mit Menschen der anderen, „fremden“ Generation das Herzstück des Projekts dar (vgl. auch

Funderburk et al., 2006). Die unterschiedlichen Erlebnisse mit den Bewohnerinnen und Bewohnern bieten den Kindern regelmäßig Gesprächs- und Denk-anlässe, die zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Leben im Alter führen.

Selbst in der Beschäftigung mit befremdlichen Erlebnissen zeigen sich die Kinder überwiegend offen und interessiert für die Belange alter Menschen. Grenzwertig werden hingegen Situationen erlebt, in denen die alten Menschen für die Kinder kaum nachvollziehbare Regelverstöße begehen. Befremdliche oder verstörende Momente wie das Nichtbeachten körperlicher Grenzen oder erwachsenenuntypische Verhaltensweisen, wie beispielsweise das In-den-Mund-Stecken eines Farbstiftes, bedürfen einer fachkundigen und feinfühli-gen Begleitung der pädagogischen Fachkräfte. In der Auseinandersetzung mit neuen altersspezifischen Wissensaspekten (Was ist Demenz?) erhielten die Kinder in dem Projekt neue Erklärungsansätze für bis dahin Unvorstellbares.

Aus diesen projektspezifischen Erkenntnissen lassen sich folgende Schlussfolgerungen für die Handlungspraxis ableiten:

Werden Herausforderungen im Rahmen intergenerativer Begegnungen sowie ihrer Vor- und Nachbereitung feinfühlig begleitet und bearbeitet, bieten sich für die teilnehmenden Kinder Bildungs- und Beziehungsgelegenheiten, die über den alltäglichen Kontext einer Kindertageseinrichtung hinausgehen. Der Zugewinn an Kompetenzempfinden und Selbstwertgefühl stärkt dabei Kinder, die in ihrer alltäglichen Lebenswelt oftmals an Grenzen stoßen. Im Rahmen der Begegnungen erfahren sie allein durch ihre Präsenz in der Altenhilfeeinrichtung durch die BewohnerInnen Anerkennung und positive Resonanz. Man schätzt sie für ihr ‚Da-sein‘. Diese Wertschätzung ist unabhängig von ‚Leistungen‘ oder Alltagskompetenzen der Kinder. Dies lässt sich in dem hohen Wohlbefinden und der Engagiertheit der Kinder während der Begegnungen ablesen. Da der Besuch einer Altenhilfeeinrichtung allerdings auch mit einem Zurücknehmen eigener Bedürfnisse verbunden ist, sind im Anschluss an die jeweiligen Treffen Zeiten einzuplanen, in denen die Kinder diesen Bedürfnissen wieder nachkommen können.

Die Rolle der Fachkräfte hat eine große Bedeutung für das Gelingen der Begegnungen. Nach Initiierung der ersten intergenerativen Begegnungen sorgten die begleitenden pädagogischen Fach- und Betreuungskräfte für tragfähige Strukturen, Abläufe und Regeln, die auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Kinder und alten Menschen abgestimmt sind. Die Zusammenkünfte fanden in einer Regelmäßigkeit statt, die sowohl in den Alltag der Kindertageseinrichtung als auch in den Alltag der Altenhilfeeinrichtung integrierbar war. Neben den Fragen der Räumlichkeiten, Teilnehmerzahl und Gruppengröße zählt die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre zu den wichtigsten Aufgaben der

begleitenden Teams. Überlegungen zur Lautstärke und ‚Bewegungsintensität‘ der unterschiedlichen Angebote bis hin zu Fragen der konkreten Umsetzbarkeit verschiedener Ideen wurden zum Gegenstand regelmäßiger Besprechungen in den Teams. Dabei wurden auch konzeptionelle Überlegungen darüber angestellt, wie zentral die jeweiligen Begegnungen im Einrichtungsalltag sein sollten, welche Stellung sie neben anderen Projekten und Aktionen einnehmen und mit welcher Priorität ihre Durchführung gesichert werden sollte.

Zumindest bei den ersten Treffen stehen die begleitenden Fachkräfte im Zentrum der Aufmerksamkeit. In der noch fremden Umgebung der Altenhilfeeinrichtungen werden die Kinder mit zahlreichen unbekannten Eindrücken, Gerüchen, Geräuschen und Personen konfrontiert. Vor allem die aus der eigenen Einrichtung bekannten Fachkräfte vermitteln Sicherheit und Orientierung. Sichtbar wurde dies beispielsweise im Projekt, wenn Kinder das Verhalten der Fachkräfte übernahmen und die bereits wartenden BewohnerInnen ebenfalls persönlich begrüßten. Als Rollenvorbilder nahmen die begleitenden Fachkräfte demnach eine wichtige Schlüsselposition ein.

Auch im Hinblick auf das fürsorgerische Verhalten orientieren sich die Kinder eng am Verhalten der begleitenden Fachkräfte. Im Rahmen alltäglicher Interaktionshandlungen (Begrüßungs- und Abschiedsrituale) und der persönlichen Ansprache konnte beobachtet werden, wie die Kinder das Verhalten der Fachkräfte adaptierten. Gleichwohl konnte festgestellt werden, dass sich die Verhaltensmuster der Kinder bei häufigerer Teilnahme zunehmend verselbstständigten und die Kinder eigene, persönliche Rituale und Wege der Verständigung fanden.

Neben dieser Orientierungsfunktion kommt den begleitenden Fachkräften die Aufgabe zu, heiklen und irritierenden Situationen im Kontext der Begegnungen soweit es geht vorzubeugen, diese vor Ort zu begleiten und im Nachgang wieder aufzugreifen. Im Rahmen einer einfühlsamen Begleitung konnten auf diese Weise Situationen des Rückzugs, der Befremdung oder gar der Abgrenzung aufgegriffen und bearbeitet werden. In diesem Kontext sind die Fachkräfte dafür verantwortlich, die persönlichen Grenzen aller Teilnehmer zu schützen und gegebenenfalls einzufordern. In Situationen, in denen beispielsweise das kindliche Bedürfnis nach körperlicher Distanz nicht gewahrt wurde, fungierten sie gleichfalls einfühlsam und bestimmt. Zugleich verschafften die Fachkräfte den Kindern durch Aufgaben im Kontext der Begegnungen positive Erfahrungen und trugen so dazu bei, dass die Kinder herausgefordert, aber nicht überfordert wurden.

Die Gestaltung des Settings ist ein wesentlicher Gelingensfaktor für Begegnungen. Bereits zu Projektbeginn wurde festgelegt, dass es sich bei den jeweiligen Tandemgruppen um offene Projektgruppen handeln sollte, bei denen die

Kinder von Mal zu Mal neu entscheiden durften, ob sie an den Begegnungen teilnehmen wollen. Die Freiwilligkeit und die prinzipielle Offenheit der Begegnungen werden als wichtige Voraussetzungen dafür gewertet, dass sich ein Gefühl von Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit einstellen kann. Auch während der Begegnungen konnten die Beteiligten entscheiden, ob und in welcher Weise sie an den gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen oder lieber nur zuschauen oder zuhören wollten (Weltzien et al., 2013).

Aus organisatorischen Gründen zeigt sich ein wöchentliches Treffen an einem feststehenden Vormittag über eine Dauer von 45 bis maximal 90 Minuten als sinnvoll. Regelmäßiger Treffpunkt in dem Projekt war die Altenhilfeeinrichtung, da in diesem Fall der organisatorische und personelle Aufwand deutlich geringer war als bei einem Besuch der alten Menschen in den Kindertageseinrichtungen. In Begleitung von ein bis zwei pädagogischen Fachkräften der jeweiligen Einrichtungen konnten sich jeweils acht bis zehn Kinder in einem geschützten und vorbereiteten Rahmen mit den BewohnerInnen treffen.

Die Angebote von Aktivitäten sollten vielfältig sein und sich eng an den Bedürfnisse der Teilnehmenden orientieren. Es zeigte sich, dass Aktivitäten, die die Kinder bereits aus der Kindertageseinrichtung kannten, in besonderem Maße Sicherheit und Orientierung boten. Im Rahmen dieser bereits vertrauten Mal- und Bastelangebote, Lieder und Singspiele waren die Kinder besonders engagiert und nutzten die Gelegenheit, ihre Kompetenzen zu zeigen. Auch in gemeinsamen Mahlzeiten traten die Kinder mit den alten Menschen intensiv in Kontakt. Rückblickend erinnerten sich die Kinder besonders häufig an diese Begegnungen und bewerteten sie positiv.

Neben den regelmäßigen Treffen in der Altenhilfeeinrichtung spielen für die Kinder besondere Begegnungen im Rahmen von Ausflügen eine wichtige Rolle. Die gemeinsame Teilnahme an einem Erlebnis (z. B. „Eis essen“) wurde von den Kindern häufig als Highlight im Rahmen der Begegnungen erinnert. Obwohl es im Rahmen solcher Aktivitäten seltener zu Kontakten zwischen den Kindern und den alten Menschen kam, machten die Kinder während des Ausflugs besondere Erfahrungen (wie die Nutzung eines Rollstuhls oder Rollators im Straßenverkehr), die auch mit dem eigenen Kompetenzerleben verknüpft wurden (indem sie alten Personen etwas bringen oder Rollstühle alleine schieben durften). Zum anderen boten die Erlebnisse auch im Nachgang vielfältige Anlässe zu gemeinsamen Erinnerungen in der Gruppe. Zur Ausgestaltung besonders gelungener Aktivitäten wurde eine entsprechende Handreichung für die Praxis erstellt (Weltzien et al., 2013).

Besonders unterstützend sind Routinen und Rituale im Kontext intergenerativer Begegnungen. Im Rahmen bekannter Routinen (beispielsweise einer immer ähnlichen Begrüßungsform) bieten sich den Kindern und alten Menschen Gelegenheiten, ihre persönlichen Formen des Umgangs zu wählen. So kann-

ten die Kinder am Begrüßungskreis teilnehmen, der eine namentliche Ansprache aller Anwesenden und z.B. einen ersten Händedruck und damit eine durch das Ritual vorgegebene vorsichtige Kontaktaufnahme einschloss. Andere Routinen, die zunächst von den Fachkräften eingeführt wurde, verselbstständigten sich im Laufe der Begegnungen immer mehr und wurden schließlich von den Kindern selbsttätig weiterentwickelt. Das Pflegen solcher gemeinsamer Rituale und Routinen erzeugt bei den Kindern offensichtlich ein Zusammengehörigkeitsgefühl und den Eindruck, sich auszukennen und dazuzugehören. Durch Handlungen wie diese wurden die Altenhilfeeinrichtung für die Kinder mehr und mehr zu einem bekannten und vertrauten Ort, der zunehmend Normalitätserfahrungen beinhaltet.

IV
Teilbericht der
quantitativen Evaluation:
Kompetenzentwicklung der Kinder

8 Zielsetzung und Begründung des empirischen Vorgehens

Mit der quantitativen Datenerhebung wurde das Ziel verfolgt, eine mögliche Kompetenzentwicklung der an den Begegnungen beteiligten Kinder erfassen zu können. Die gestützten Begegnungen zwischen hochbetagten Menschen und Vorschulkindern sollten nachweisbare positive Effekte auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder erwirken. Diese Entwicklung kann sich z.B. in einer verbesserten Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme zeigen, einer erhöhten Unterstützungsbereitschaft und darüber hinaus in einem verbesserten Selbstkonzept.

Dies wurde bisher in generationsübergreifenden Praxisprojekten angedeutet, aber nicht empirisch abgesichert (z.B. Elschenbroich & Schweitzer, 2009; Schulz & Schröder, 2008).

Die aus der Entwicklungspsychologie bekannten Entwicklungen von Kindern im sozialen und emotionalen Bereich machen aber deutlich, welche Aspekte für eine gelingende Entwicklung bedeutsam sind. Möglicherweise werden diese Punkte durch die Begegnungen mit alten Menschen unterstützt und beeinflussen dadurch die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder positiv.

So weisen Petermann und Wiedebusch (2003) darauf hin, dass Kinder mehr emotionale Kompetenzen entwickeln, je emotionaler der Kita-Alltag gestaltet wird. Studienergebnisse von Harris (2000) unterstreichen diesen Hinweis: „je häufiger Kinder aktiv in emotionsbezogene Gespräche eingebunden sind, desto eher entwickeln sie Empathie und prosoziales Verhalten“ (Castello, 2009, S. 52).

Die Selbstwahrnehmung als Bestandteil des Selbstkonzepts profitiert laut Zimmer (2003) vor allem von positiven Erfahrungen im Bereich der körperlichen und motorischen Fähigkeiten. So sind zum einen Erfahrungen über eigenes Kompetenzerleben, Sich-Vergleichen und Sich-Messen mit anderen und die Zuordnung von Eigenschaften durch andere maßgeblich dafür, wie Kinder sich und ihr Körperkonzept wahrnehmen (vgl. ebd., S. 20). Dies wird auch von Eggert, Reichenbach und Bode (2003) bestätigt, die „das individuelle Körperkonzept eines Menschen (...) als Grundlage für die Entwicklung des Selbst und eines Selbstkonzepts [betrachten], da der Körper der Ausgangspunkt für jegliche Erfahrungen (affektiv wie kognitiv, bewusst wie unbewusst) ist (ebd., S. 32, zitiert in Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönna, 2007, S. 13).

Das Selbstwirksamkeitserleben entwickelt sich maßgeblich dadurch, dass Kindern etwas zugetraut wird, sie sich als kompetent erleben und wissen, welche Fähigkeiten sie dabei eingesetzt haben. Direkten Handlungserfahrungen kommt somit die größte Bedeutung zu, d.h. das Erleben, ob das eigene

Handeln zu Effekten führt oder nicht (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diese Erfahrungen sind vor allem dann prägend für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wenn es „sich nicht um Aufgaben [handelt], die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich machen“ (ebd., S. 35). Werden diese Anstrengungen noch durch eine angemessene Rückmeldung durch Bezugspersonen unterstützt, fördert dies das Selbstwirksamkeitserleben. Erwachsene können durch „gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit“ (z.B. Pauen, 2007), durch Konzentration auf die gleiche Sache, den Kindern die Erfahrung ermöglichen, dass „das eigene Handeln bedeutsam ist und dass sein Handeln (auch in der Beziehung) wirkungsvoll ist“ (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 52).

Ein hohes Selbstwirksamkeitserleben hängt darüber hinaus sehr eng mit einer positiven Resilienzentwicklung zusammen. Verschiedene Langzeitstudien konnten nachweisen, dass Kinder, die in ihre Fähigkeiten vertrauten und die Überzeugung hatten, Probleme lösen zu können, aktivere Bewältigungsstrategien verfolgten (vgl. dazu zusammenfassend Rönna-Böse, 2013).

Die Entwicklung von sozialer Kompetenz beinhaltet verschiedene Bestandteile. Nach Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann (2009) sind z.B. „die Fähigkeit mit anderen Menschen adäquat in Kontakt zu treten, Beziehungen zu knüpfen und aufrecht zu erhalten, andere Menschen einzuschätzen und sich in sie hineinversetzen zu können [und] Verantwortung und soziale Aufgaben übernehmen“ (ebd., S. 84), wichtige Elemente. Diese entwickeln sich in verschiedensten sozialen Gruppensituationen mit unterschiedlichen sozialen Regeln in möglichst überschaubaren Settings (Fröhlich-Gildhoff et al., 2007).

Inwiefern diese beschriebenen Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung durch die Begegnungen mit alten Menschen die Kompetenzentwicklung der Kinder positiv beeinflussen, war demnach Ausgangsbasis für Evaluation auf der Ebene der Vorschulkinder. Die quantitative Datenerhebung fokussierte diese Entwicklung und beinhaltete Verfahren zur Erfassung der sozial-emotionalen Entwicklung (siehe Kap. 9).

Durch die Auswertung der quantitativen Datenbasis sollte somit die Wirkung der gestützten Begegnungen – neben den qualitativen Verfahren – beurteilt werden können und eine empirische Basis generationsübergreifender Angebote generieren.

Folgende Fragestellungen lagen demnach zugrunde:

- 1) Welche quantitativen Methoden können bei Vorschulkindern angewendet werden, um die Effekte des Projekts zu erfassen?
- 2) Welche Effekte zeigen sich bei den Kindern auf der Ebene der sozialen und emotionalen Entwicklung bzw. in ihrem Selbstkonzept?

9 Evaluationsdesign quantitative Erhebungen

Die quantitative Studie ist eingebettet in ein Kombinationsdesign (Fröhlich-Gildhoff, 2006), um die Vielzahl der Einflussfaktoren und die Berücksichtigung mehrerer Perspektiven (Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte) dokumentieren zu können. Dies beinhaltet den Vergleich von mehreren Messzeitpunkten, den Einsatz von Kontrollgruppen sowie die Verwendung von standardisierten Erhebungsinstrumenten. Im Mittelpunkt des Prä-/Postdesigns stand die Erfassung von möglichen emotionalen und sozialen Entwicklungsverläufen während des Projekts.

Die Datenerhebung erfolgte zu drei Zeitpunkten (t0, t1, t2) und umfasste einen Zeitraum von 20 Monaten.

9.1 Evaluationsinstrumente

Die Auswahl der Instrumente orientierte sich an der untersuchungsleitenden Hypothese, dass die gestützten Begegnungen die sozial-emotionale Kompetenz der Kinder verbessern können. Um diese Entwicklung zu dokumentieren, wurden drei erprobte Verfahren der Kindheitsforschung eingesetzt. Dies beinhaltet zum einen eine Befragung der Kinder selber, zum anderen eine Befragung der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte.

Für die Befragung der Kinder kam ein Subtest des Wiener Entwicklungstest (WET) und der Selbstkonzeptfragebogen für Vorschulkinder (SKF) zum Einsatz. Die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte wurden ebenfalls mit einer Version des SKF befragt. Die pädagogischen Fachkräfte wurden zusätzlich gebeten, die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder mit Hilfe des PERiK-Bogens (Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergarten) einzuschätzen. Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente näher erläutert:

1) Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002)

Um die emotionale Entwicklung der Kinder zu erheben, wurde ein Subtest des Wiener Entwicklungstests (WET) (Kastner-Koller & Deimann, 2002) eingesetzt. Mit dem Subtest „Fotoalbum“ wird die Fähigkeit erfasst, den mimischen Gesichtsausdruck erkennen zu können. In neun Items werden die Kinder aufgefordert, anhand von verschiedenen Fotos, auf denen Gesichtsausdrücke zu den Basisgefühlen abgebildet sind, Gefühle zuzuordnen.

Die Ergebnisse werden in C-Werten, die einen Abgleich mit der jeweiligen Altersnorm ermöglichen, dargestellt. Je höher der Wert, umso besser ist das

Ergebnis des Kindes für seinen jeweiligen Entwicklungsstand zu bewerten. Die Spanne der Werte reicht insgesamt von „- 1“ bis „10“.

„C-Werte zwischen 4 und 6 bedeuten einen normalen Entwicklungsstand, C-Werte von 7 und 8 liegen eine Standardabweichung über dem Durchschnitt und sprechen für eine gute Entwicklung. C-Wert von 9 und 10 bedeuten einen deutlichen Entwicklungsfortschritt gegenüber der Altersgruppe. Werte von 2 und 3 weisen auf einen Förderbedarf hin, bei einem C-Wert von unter 2 liegt ein massiver Entwicklungsrückstand vor.“ (Kastner-Koller & Deimann, 2002, S. 76)

2) PERiK – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag

Mit dem Perik (Mayr & Ulich, 2006) werden folgende sechs sozial-emotionale Kompetenzen bzw. Entwicklungsbereiche der Kinder, die für eine positive Entwicklung und Lernen grundlegend sind, erhoben: Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explorationsfreude. Das Instrument ist für die gezielte Einzelbeobachtung durch pädagogische Fachkräfte konzipiert. Die Daten können jedoch auch quantitativ ausgewertet werden, um anhand der Mittelwerte Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen und Unterschiede zwischen den Altersstufen darzustellen.

Im Testmanual wird angeboten, die Auswertung anhand von Vergleichsnormen vorzunehmen. Diese beruhen auf den Häufigkeiten von Summenwerten, die jeweils aus den Fragen zu den einzelnen Entwicklungsbereichen gebildet werden. Sie erlauben, den Stand der Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen insofern einzuschätzen, ob er im, über oder unter dem Durchschnitt liegt. Bei der Darstellung der Ergebnisse wird die im Testmanual angegebene Einteilung der Vergleichsnormen zusätzlich angegeben.

3) Selbstkonzeptfragebogen für Vorschulkinder (SKF) (Engel et al., 2010)

Generell bildet das Selbstkonzept die Wahrnehmung/Einschätzung und das Wissen um die eigene Person (persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Gefühle und Verhalten) ab.

Der Selbstkonzeptfragebogen umfasst drei Versionen: einen für die direkte Befragung der Kinder, einen für die Eltern und einen für die pädagogischen Fachkräfte.

Der Fragebogen für die Vorschulkinder besteht aus 34 Items, die sich über die Berechnung der Summenwerte zu drei verschiedenen Skalen zusammenfassen lassen:

- 1) Fähigkeitskonzept mit 15 Items
- 2) Emotionale Stabilität mit 9 Items und
- 3) Körperselbstkonzept mit 10 Items.

Für die einzelnen Items werden jeweils vierstufige Antwortmöglichkeiten (ganz wenig, ein bisschen, ziemlich, viel) vorgegeben, welche die Kinder mit unterschiedlich hohen Holzklötzchen darstellen. Vorab wird bei jedem Kind mittels spielerischer Testfragen erprobt, ob es sicher die größer/kleiner Relation erfassen kann. Jüngere Kinder (bis 5 Jahre) sollen sich dann zu einer Frage (bspw. „Bist Du oft müde?“) zunächst grundsätzlich zustimmend oder ablehnend äußern. Im zweiten Schritt wurden dann die beiden größten oder kleinsten Holzklötzchen dargeboten mit der Bitte, noch einmal weitergehend zu differenzieren („Wie oft?“) – auf diese Weise ergibt sich das vierstufige Antwortformat. Älteren Kinder (ab 5;0 Jahren) wurden – wenn sie sicher die größer/kleiner Relation beherrschten – von Vornherein vier Holzklötzchen in abgestufter Größe als Antwortformat appliziert. Ein SKF-Interview mit einem Kind dauert ca. 20 Minuten und wird von jeweils einer Testleiterin bzw. einem Testleiter durchgeführt.

Die Skalenwerte werden berechnet, indem die Items aufsummiert werden. Die Rohwerte werden in drei Gruppen eingeteilt: Werte der oberen 25 % (über dem Durchschnitt), Werte der mittleren 50 % (im Durchschnitt), Werte der unteren 25 % (unter dem Durchschnitt). Positive Werte in den Skalen sprechen für ein positives Fähigkeitsselbstkonzept, eine hohe emotionale Stabilität und ein positives Körper selbstkonzept.

Die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte schätzen im Fragebogen nicht das Selbstkonzept des Kindes ein, sondern wie sie das Kind wahrnehmen und erleben.

Die Version für die Eltern enthält ebenfalls drei Skalen, allerdings mit weniger Items:

- 1) Soziale Kompetenzen mit 5 Items
- 2) Skala Körper mit 6 Items
- 3) Skala Fähigkeiten mit 8 Items

Die Skalenwerte werden berechnet, indem die Items aufsummiert werden. Positive Werte in den Skalen sprechen für eine positive Einschätzung der Eltern in den Bereichen soziale Kompetenz, Körper und Fähigkeiten.

Der Fragebogen für die pädagogischen Fachkräfte enthält vier Skalen:

- 1) Soziale Kompetenz mit 4 Items
- 2) Emotionale Stabilität mit 5 Items
- 3) Fertigkeiten mit 7 Items
- 4) Selbstvertrauen mit 9 Items

Auch hier werden die Skalenwerte berechnet, indem die Items aufsummiert werden. Positive Werte in den Skalen sprechen für positive Einschätzung der

Fachkräfte in den Bereichen soziale Kompetenz, emotionale Stabilität, Fertigkeiten und Selbstvertrauen.

9.2 Auswertungsmethoden

Alle statistischen Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS in der Version 21.0 berechnet. Im Voraus wurden übliche Verfahren zur Überprüfung der Daten auf Normalverteilung und Varianzhomogenität vorgenommen und die Daten für weitere Analysen angepasst und ggf. korrigiert (z. B. Bortz, 2005, S. 91f.). Kategoriale Daten wurden mit Hilfe non-parametrischer Testverfahren ausgewertet (Wilcoxon-Test). Um signifikante Unterschiede bei normalverteilten intervallskalierten Daten zu ermitteln, wurden Post-Hoc-Tests (Bonferroni) für abhängige Stichproben und Varianzanalysen eingesetzt. Lag keine Normalverteilung vor, wurde wie bei den kategorialen Daten verfahren.

Für die Untersuchung der Wirkungen des Programms auf die Kinder wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung (ANOVA) mit den zweifach-gestufteten Merkmalen Gruppe (DG; KG) und Zeitpunkt (t_0 - t_1 ; t_1 - t_2 ; t_0 - t_2) berechnet und überprüft, ob signifikante Unterschiede über die Zeitpunkte und Gruppen hinweg bzw. signifikante Interaktionseffekte vorlagen. Das bedeutet, es wurde überprüft, ob sich die Gruppen im Vergleich der Messzeitpunkte voneinander unterscheiden, d. h. beispielsweise, ob sich die Durchführungsgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe von Projektbeginn zu Projektende deutlicher weiterentwickelt hat. Das Signifikanzniveau wurde bei $\alpha=0,05$ angenommen. Außerdem wurden Post-Hoc-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. In den aufgeführten Tabellen sind jeweils die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD), sowie F-Wert (F) bzw. t-Wert (t), die Freiheitsgrade (df), die statistische Signifikanz (p) angegeben.

9.3 Stichprobe

Die Ziehung der Stichprobe folgte der Notwendigkeit, bestimmte Kriterien vorab festzulegen, um einerseits die Heterogenität der Gruppe in gewissem Maße abzubilden, andererseits auch statistisch abgesicherte Testverfahren durchführen zu können. Insgesamt waren drei Kindertageseinrichtungen beteiligt. Alle Kinder der Einrichtungen hatten die Möglichkeit, an den Begegnungen teilzunehmen.

In der folgenden Tabelle sind die Gesamtzahlen der an den Erhebungen beteiligten Kinder bzw. Fragebögen, die Eltern und pädagogische Fachkräfte über die Kinder ausfüllten, getrennt nach Erhebungszeitraum dargestellt.

Tabelle 6
Stichprobe

t0 + t0neu	Gesamt		
	Anzahl Kinder	Geschlecht	Alter
SKF Kinder	84	W = 46 M = 38	Min: 3,08 Max: 6,0 MW: 4,42
WET	89	W = 49 M = 40	Min: 3,08 Max: 6,0 MW: 4,42
SKF FK	119	W = 54 M = 65	
Perik	118	W = 67 M = 51	
SKF Eltern	94	W = 51 M = 42	
t1	Gesamt		
	Anzahl Kinder	Geschlecht	Alter
SKF Kinder	83	W = 46 M = 37	Min: 2,1 Max: 7,0 MW: 5,14
WET	85	W = 48 M = 37	Min: 2,1 Max: 6,6 MW: 4,96
SKF FK	96	W = 59 M = 37	
Perik	101	W = 60 M = 39 (f = 2)	
SKF Eltern	61	W = 29 M = 32	
t2	Gesamt		
	Anzahl Kinder	Geschlecht	Alter
SKF Kinder	77	W = 39 M = 39	Min: 3,05 Max: 7,07 MW: 4,87
WET	77	W = 39 M = 38	Min: 3,05 Max: 7,07 MW: 4,87
SKF FK	68	W = 36 M = 32	Min: 3,05 Max: 7,08 MW: 4,90
Perik	66	W = 37 M = 29	Min: 3,05 Max: 7,08 MW: 4,83
SKF Eltern	37	W = 17 M = 20	Min: 2,00 Max: 6,09 MW: 4,82

Für die vergleichenden Analysen wurden Durchführungs- und Kontrollgruppen (DG/KG) gebildet. Da die Teilnahme an den Begegnungen auf der Freiwilligkeit der Kinder beruhte und deshalb nicht im Vorhinein eine Durchführungs-

gruppe festgelegt werden konnte, wurde als cut-off-Kriterium zwischen Durchführungs- und Kontrollgruppe eine festgelegte Anzahl von Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an den Begegnungen gewählt. Damit sollte dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Begegnungen für die Kinder auf der Basis von Freiwilligkeit und Offenheit angeboten werden können. Andererseits musste auch berücksichtigt werden, dass es aufgrund organisatorischer und personeller Restriktionen nicht möglich war, alle Kinder mitzunehmen, die teilnehmen wollten. Die Grenzen zwischen den beiden Gruppen wurden so gewählt, dass aussagekräftige Ergebnisse hinsichtlich der Wirkungen der Begegnungen unter Berücksichtigung ausreichender Fallzahlen zu erwarten waren. Für den Vergleich t0/t1 wurden in die DG Kinder aufgenommen, die mindestens achtmal an einer Begegnung teilgenommen hatten. Kinder, die weniger als viermal an den Treffen dabei waren, wurden der KG zugeordnet. Für die weiteren Vergleiche (t1/t2 und t0/t2) wurde die DG aus Kindern gebildet, die 15-mal und mehr an den Begegnungen teilgenommen haben und die KG aus den verbleibenden Kindern, die entsprechend weniger oder gar nicht beteiligt waren. Zu t0 konnte noch keine Einteilung vorgenommen werden, da die Zuordnung erst nach Beginn der Begegnungen erfolgte und der Messzeitpunkt t0 vor Beginn der Praxisphase des Projekts gelegt wurde.

Tabelle 7
Durchführungs- und Kontrollgruppe

t0-t1	DG	KG
SKF Kinder	19	53
WET Kinder	20	49
SKF Fachkräfte	15	75
Perik Fachkräfte	20	73
SKF Eltern	16	59
t1-t2	DG	KG
SKF Kinder	14	23
WET Kinder	14	27
SKF Fachkräfte	17	27
Perik Fachkräfte	17	23
SKF Eltern	9	10
t0-t2	DG	KG
SKF Kinder	14	33
WET Kinder	12	35
SKF Fachkräfte	15	35
Perik Fachkräfte	14	35
SKF Eltern	8	14

Daten zu Beginn der Studie (t0)

Zu Projektbeginn wurden alle Kinder in den drei Einrichtungen befragt, deren Eltern eine Einverständniserklärung ausgefüllt hatten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Erhebungsinstrumente zu t0 dargestellt.

Wiener Entwicklungstest (WET)

Zu Projektbeginn wurden N=64 Kinder mit dem WET getestet. Davon waren 61,5 % Mädchen und 38,5 % Jungen. Die Hälfte der Kinder war zur Zeit der Erhebung fünf Jahre alt (49,2 %), 32,3 % waren vier Jahre alt, 16,9 % drei Jahre alt. Ein getestetes Kind war bereits sechs Jahre.

Insgesamt zeigen die Werte, dass der überwiegende Teil der Kinder (48,4 %) einen „deutlichen Entwicklungsrückschritt“ oder einen „Förderbedarf“ (10,9 %) aufweist. 32,3 % sind nach den Kriterien des WET auf einem „normalen Entwicklungsstand“ und nur fünf Kinder liegen über dem Durchschnitt („gute Entwicklung“ 3,1 %) bzw. haben einen deutlichen Entwicklungsfortschritt (4,7 %).

Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergarten (PERiK)

Der Bogen wurde von den pädagogischen Fachkräften aus den drei Kindertageseinrichtungen bearbeitet. Insgesamt lagen 99 Bögen zur Auswertung vor. 40 % der beobachteten Kinder waren männlich und 60 % weiblich. Die meisten Kinder waren zum Zeitpunkt t0 fünf Jahre alt (N=34), gefolgt von Drei- und Vierjährigen (N=25 und N=20). Einige wenige Kinder (N=6) waren sechs Jahre alt. Von den Unter-Dreijährigen wurden N=13 Kinder beobachtet.

Die Entwicklung der Kinder lag insgesamt gesehen im Normbereich, d. h. sie ist nicht auffällig. Ein etwas größerer Unterschied war bei den älteren Kindern (ab sechs Jahren) zu beobachten. Dort lagen die Mittelwerte des Bereichs „Stressregulierung“ bei beiden Geschlechtern etwas unter dem Durchschnitt, der Bereich „Kontaktfähigkeit“ aber über dem Durchschnitt – wie schon bei den männlichen Fünfjährigen. Mädchen und Jungen unterschieden sich nicht signifikant in ihrer Entwicklung. Es gab jedoch Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersstufen in dem Bereich „Kontaktfähigkeit“: Die jüngeren Kinder (Dreijährige) unterschieden sich signifikant von den Älteren, ihre Mittelwerte waren insgesamt niedriger.

Selbstkonzeptfragebogen (SKF) Kinder

Mit dem SKF wurden zu t0 65 Kinder erfolgreich befragt. 40 % der beobachteten Kinder waren männlich und 60 % weiblich. Die meisten Kinder waren

zu t0 fünf Jahre alt (N=31), gefolgt von Drei- und Vierjährigen (N=11 und N=21). Zwei Kinder waren sechs Jahre alt.

Insgesamt lagen die Mittelwerte der Kinder in allen Skalen im Durchschnittsbereich, d.h. die Kinder verfügten insgesamt über ein durchschnittlich positives Fähigkeitskonzept (MW 52,1) über ein durchschnittlich positives körperliches Selbstkonzept (MW: 26,1) und über ein durchschnittlich positives emotionales Selbstkonzept (MW: 26,7). Die Vergleiche zwischen den Geschlechtern ergaben keine signifikanten Unterschiede. Alle Werte waren im Durchschnittsbereich.

SKF Eltern

Hier lagen insgesamt 79 Bögen zur Auswertung vor. Zu 87% wurden die Bögen von den Müttern ausgefüllt, bei 13% waren die Angaben von Vätern. Die Aussagen bezogen sich zu 40% auf Jungen und zu 60% auf Mädchen.

Die Mittelwerte der Kinder unterschieden sich nicht signifikant nach Geschlecht. Insgesamt lagen die Werte auch in der Einschätzung der Eltern im Durchschnittsbereich. Es war aber ein leichter signifikanter Unterschied in der Bewertung der Eltern der Skala „Fähigkeiten“ festzustellen. Die Mütter (MW 27,9) schätzen die Fähigkeiten ihrer Kinder etwas besser ein als die Väter (MW 25,2) ($p=.051$).

SKF päd. Fachkräfte

101 päd. Fachkräfte haben zu t0 den SKF-Bogen ausgefüllt, von denen 98% weiblich waren. Die Werte lagen insgesamt im Durchschnittsbereich. Im Vergleich der Geschlechter wurden die Mädchen insgesamt in allen Skalen besser eingeschätzt als die Jungen. Es ergaben sich signifikante Unterschiede in den Skalen „Emotionale Stabilität“ ($p=.007$) und „Selbstvertrauen“ ($p=.036$).

Datenrücklauf

Der Datenrücklauf war insgesamt mittelmäßig und vor allem auf Seiten der Eltern im Verlauf des Projekts zunehmend schlechter. Dies konnte trotz intensiver Begleitung der Fachkräfte und Eltern durch die Mitarbeit der Evaluationsstudie nicht verbessert werden (siehe Durchführung).

In der folgenden Tabelle werden die Anzahl der Fragebögen im Vergleich der Messzeitpunkte – getrennt nach Erhebungsinstrument – dargestellt:

Tabelle 8
Datenrücklauf

t0-t1	Gesamt
SKF Kinder	72
WET Kinder	51
SKF Fachkräfte	78
Perik Fachkräfte	78
SKF Eltern	45
t1-t2	Gesamt
SKF Kinder	37
WET Kinder	26
SKF Fachkräfte	43
Perik Fachkräfte	40
SKF Eltern	19
t0-t2	Gesamt
SKF Kinder	45
WET Kinder	47
SKF Fachkräfte	50
Perik Fachkräfte	47
SKF Eltern	22
t0-t1-t2	Gesamt
SKF Kinder	25
WET Kinder	27
SKF Fachkräfte	40
Perik Fachkräfte	39
SKF Eltern	14

9.4 Durchführung der Studie

Zur Durchführung der Evaluationsstudie wurde zunächst das Einverständnis aller Eltern für die Teilnahme der Kinder an den Begegnungen sowie für die Befragungen eingeholt. Der Ablauf wurde zum einen schriftlich, zum anderen auf den jeweiligen Elternabenden der Einrichtungen mündlich erklärt.

Für die Durchführung der Befragung der Kinder (WET und SKF) wurde mit den Einrichtungen ein kompakter Zeitraum vereinbart, in welchem entweder ein oder zwei Personen aus dem Evaluationsteam mehrere Tage hintereinander in der Einrichtung verbrachten und die Tests einzeln mit den Kindern durchführten. Der Kontakt zu den Eltern lief in erster Linie über die pädagogischen Fachkräfte, da diese einen kontinuierlichen und direkten Austausch

mit den Eltern hatten. In zwei Einrichtungen, in denen sich der Rücklauf der Einverständniserklärungen schleppend gestaltete, war eine wissenschaftliche Mitarbeiterin zusätzlich einen Tag zu den Abholzeiten anwesend, um die Eltern persönlich anzusprechen und evtl. Fragen klären zu können.

Da insbesondere der Rücklauf der t2-Erhebungen sehr schlecht war, vor allem auf Seiten der Eltern, wurden mehrere Nacherhebungen nach jeweils zwei und vier Wochen durchgeführt und die Eltern neben der schriftlichen Einladung mündlich gebeten, sich an den Befragungen zu beteiligen.

Die Anfangserhebungen (t0) fanden im Zeitraum November/Dezember 2011 statt; t1 im Juni/Juli 2012 und die Abschlusserhebung (t2) im Juni/Juli 2013. Zusätzlich wurden im Oktober/November 2012 die Kinder zum ersten Mal befragt, die neu in die Einrichtungen aufgenommen worden waren. Diese Daten wurden zu den t0-Daten gerechnet. In der Abschlusserhebung im Juni/Juli 2013 waren diese Kinder ebenfalls enthalten. Die Kinder, die im Sommer 2012 in die Schule gingen, konnten in der Abschlusserhebung Juni/Juli 2013 nicht mehr befragt werden.

10 Ergebnisse

10.1 Wiener Entwicklungstest (WET)

Die emotionale Entwicklung der Kinder, gemessen über den Subtest „Fotoalbum“ des WET, veränderte sich insbesondere im Vergleich des ersten und letzten Messzeitpunktes (t_0 und t_2). Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse ergeben sowohl Zeiteffekte ($p = .000$) als auch Interaktionseffekte zugunsten der DG ($p = .010$), d. h. die DG hat sich im Verlauf des Projekts deutlicher in ihrer emotionalen Entwicklung verbessert als die KG. T-tests für abhängige Stichproben ergaben für beide Gruppen signifikante Verbesserungen (DG: $p = .000$; KG: $p = .000$).

Tabelle 9
WET Varianzanalyse t_0/t_2

Subtest	DG ($N_{\max} = 12$)				KG ($N_{\max} = 35$)				F-Werte		
	MW _{t_0}	SD _{t_0}	MW _{t_2}	SD _{t_2}	MW _{t_0}	SD _{t_0}	MW _{t_2}	SD _{t_2}	G	Z	G x Z
Fotoalbum	2.00	1.80	6.58	1.50	3.97	1.90	6.54	1.50	5.071	91.292	7.219

Tabelle 10
t-test DG und KG

	DG		t-Test			KG		t-Test		
	t(0)	t(2)	t	df	p	t(0)	t(2)	t	df	p
	MW (SD)	MW (SD)				MW (SD)	MW (SD)			
Fotoalbum	2.00 (1.80)	6.58 (1.50)	-6.74	11	.000	3.98 (1.90)	6.54 (1.50)	-6.915	34	.000

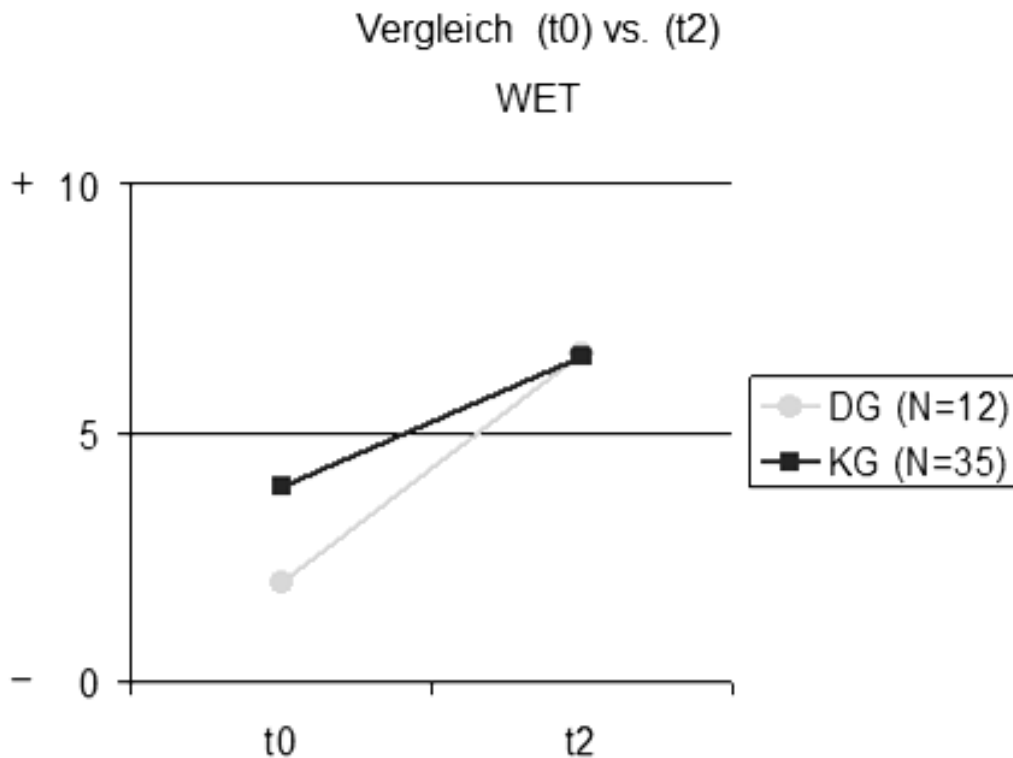


Abbildung 10. WET Varianzanalyse t0/t2, eigene Abbildung.

Im Vergleich von t1/t2 waren diese Veränderungen nicht gruppenrelevant ($p=.467$), sondern es konnten nur Zeiteffekte gemessen werden ($p=.000$). Im Vergleich t0/t1 wurde sogar nur eine signifikante Verbesserung über die Zeit für die KG deutlich ($p=.001$), der aber auch keinen Interaktionseffekt mit der DG aufwies.

Werden alle drei Messzeitpunkte miteinander verglichen, ergeben sich hauptsächlich signifikante Veränderungen bezogen auf die Messzeitpunkte. Um Unterschiede zwischen den Gruppen über die Zeitpunkte hinweg ermitteln zu können, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Hier ließen sich keine signifikanten Wechselwirkungen (d. h. keine Veränderungen der Gruppe, die auf das Projekt zurückzuführen sind) nachweisen ($p=.475$), sondern nur signifikante Zeiteffekte ($p<.001$). Die Ergebnisse des Post-Hoc-Tests für den messwiederholten Faktor haben gezeigt, dass sich alle Messzeitpunkte voneinander signifikant unterscheiden. Allerdings machte die Testung der Zwischensubjekteffekte deutlich, dass die Gruppenzugehörigkeit keinen signifikanten Einfluss auf die durchschnittlichen Skalenwerte des WET ausübt ($p=.497$). Die Werte müssen vorsichtig interpretiert werden, da nur eine geringe Fallzahl für alle drei Zeitpunkte vorhanden war. Dies ist darauf zurückzuführen, dass über die gesamte Projektlaufzeit nicht alle Kinder zu allen drei Zeitpunkten getestet werden konnten.

und sich die Fallzahlen dann nochmal verringern, wenn eine Einteilung in die beiden Gruppen vorgenommen wurde.

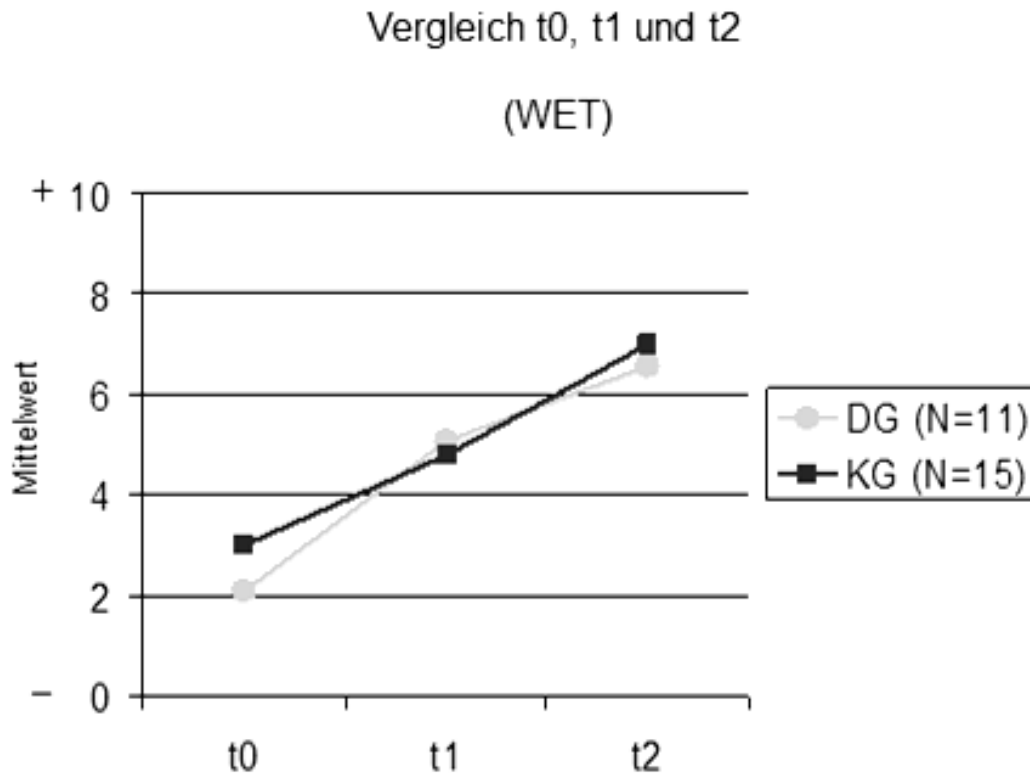


Abbildung 11. Varianzanalyse WET t0/t1/t2, eigene Abbildung.

10.2 Selbstkonzeptfragebogen für Vorschulkinder (SKF)

SKF Kinder

Die Befragung der Kinder mit dem SKF ergab insgesamt, dass diese ihr Selbstkonzept grundsätzlich positiv einschätzen; die Werte liegen im durchschnittlichen Bereich. Zum ersten Messzeitpunktvergleich t0/t1 zeigten sich Zeiteffekte in der Skala „Körperselbstkonzept“ ($p=.004$) und „Emotionales Selbstkonzept“ ($p=.011$). Signifikante Wechselwirkungen waren allerdings nicht nachweisbar. In nachgehenden post-hoc-t-tests zeigte sich die Signifikanz für das „Körperselbstkonzept“ nur in der DG. In der KG waren in keiner Skala Verbesserungen erkennbar (vgl. Tab. 5).

Tabelle 11
t-test (t0/t1) DG und KG

	DG		t-Test			KG		t-Test		
	t(0)	t(1)	T	Df	p	t(0)	t(1)	t	df	p
	MW (SD)	MW (SD)				MW (SD)	MW (SD)			
Fähigkeitskonzept	50.33 (10.72)	53.09 (7.93)	-1.25	10	.239	54.50 (5.29)	54.72 (4.10)	-.146	17	.885
Körperliches Selbstkonzept	24.74 (5.48)	30.00 (7.08)	-2.63	11	.023	27.11 (6.56)	29.84 (5.43)	-1.774	20	.091
Emotionales Selbstkonzept	25.86 (6.20)	30.07 (5.10)	-2.18	11	.052	27.77 (6.95)	29.95 (4.13)	-.137	20	.137

Im Vergleich t1/t2 sind in keiner Skala signifikante Veränderungen nachweisbar, weder in der DG noch in der KG:

Tabelle 12
Varianzanalyse t1/t2

	DG (N=14)				KG (N=23)				F-Werte		
	M _{t1}	SD _{t1}	M _{t2}	SD _{t2}	M _{t1}	SD _{t1}	M _{t2}	SD _{t2}	G	Z	G x Z
Emotionales Selbstkonzept	30.71	4.30	31.64	4.16	28.63	5.03	29.22	6.19	.024	.466	2.812
Körperliches Selbstkonzept	30.13	6.56	29.21	4.79	29.49	5.92	27.18	5.95	.345	1.837	.685
Fähigkeitskonzept	55.26	6.47	52.01	4.79	53.06	9.34	52.80	7.10	.886	1.214	.122

Unterschiede zwischen den Zeitpunkten t0 und t2 zeigen sich vor allem in der Skala „Körperselbstkonzept“, wie schon zu t0/t1. In der zweifaktoriellen Varianzanalysen werden Zeiteffekte deutlich ($p=.009$) (vgl. Abb. 3). Die signifikanten Tendenzen in der Wechselwirkung mit dem Gruppenfaktor ($p=.110$) zeigen sich in den T-test-Analysen positiv zugunsten der DG ($p=.022$).

Tabelle 13
t-test (t0/t2) DG und KG

	DG		t-Test			KG		t-Test		
	t(0)	t(2)	T	Df	p	t(0)	t(2)	t	df	p
	M (SD)	M (SD)				M (SD)	M (SD)			
Körperliches Selbstkonzept	24.69 (5.22)	30.31 (5.12)	-2.62	12	.022	28.01 (6.29)	29.39 (5.93)	-1.004	32	.323
Emotionales Selbstkonzept	26.05 (5.72)	31.93 (3.45)	-4.31	13	.001	24.65 (7.92)	28.44 (7.32)	-2.295	30	.029
Fähigkeitskonzept	50,62 (9.90)	52.63 (5.11)	-.841	12	.417	51.97 (6.71)	52.96 (6.32)	-.676	27	.505

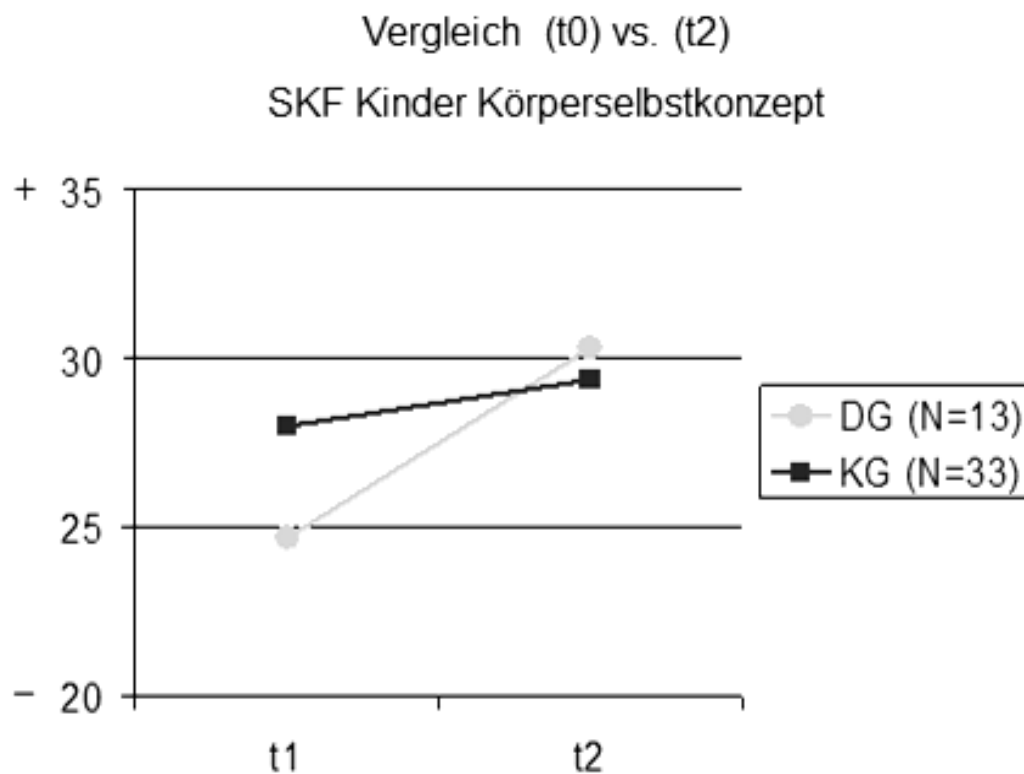


Abbildung 12. SKF Kinder t0/t2, eigene Abbildung.

SKF Eltern

Insgesamt können auf der Ebene der Eltern in keiner der drei Skalen signifikante Veränderungen dokumentiert werden. Lediglich im Vergleich t0/t1 (vgl. Tab. 9) kann ein signifikanter Zeiteffekt in der Skala „Körperselbstkonzept“

zugunsten der DG festgestellt werden ($p = .029$); allerdings zeigen sich keine Wechselwirkungseffekte im Gruppenvergleich. Die Werte sowohl der Durchführungs- als auch der Kontrollgruppe weisen zu allen Zeitpunkten auf ein durchschnittlich entwickeltes Selbstkonzept hin.

Tabelle 14
Varianzanalyse t0/t1

Subtest	DG (N = 9)				KG (N = 21)				F-Werte		
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t1}	SD _{t1}	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t1}	SD _{t1}	G	Z	G x Z
Soziale Kompetenzen	16.92	1.82	17.61	1.73	17.18	2.00	17.52	2.09	.352	3.124	.014
Körper	19.20	2.88	20.89	1.90	21.11	2.51	21.86	3.35	.780	5.229	2.186
Fähigkeiten	26.33	3.74	26.67	2.55	27.56	3.17	25.37	7.98	.775	.420	.000

Tabelle 15
Varianzanalyse t0/t2

Subtest	DG (N = 8)				KG (N = 12)				F-Werte		
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t2}	SD _{t2}	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t2}	SD _{t2}	G	Z	G x Z
Soziale Kompetenzen	17.78	1.24	18.50	1.77	17.19	2.16	17.08	1.93	1.398	.780	1.682
Körper	22.00	2.07	22.37	2.39	21.35	2.21	21.60	1.84	.013	.306	.865
Fähigkeiten	27.25	3.41	28.38	2.00	27.05	3.94	28.37	2.45	.015	2.434	.008

Tabelle 16
Varianzanalyse t1/t2

Subtest	DG (N = 9)				KG (N = 9)				F-Werte		
	M _{t1}	SD _{t1}	M _{t2}	SD _{t2}	M _{t1}	SD _{t1}	M _{t2}	SD _{t2}	G	Z	G x Z
Soziale Kompetenzen	17.83	1.77	18.11	2.03	17.33	1.50	16.89	2.20	.858	.046	1.150
Körper	21.78	1.99	22.44	2.24	21.70	2.21	21.08	2.91	1.787	.002	.541
Fähigkeiten	27.67	2.00	28.44	1.88	27.34	2.40	27.90	2.13	.033	1.224	.321

SKF pädagogische Fachkräfte

Die Auswertung der Bögen der pädagogischen Fachkräfte ergibt je nach Messpunktvergleich unterschiedliche Ergebnisse. Während im ersten Vergleich t0/t1 die KG signifikant bessere Werte in den Skalen „Soziale Kompe-

tenz“ ($p=.028$) und „Selbstvertrauen“ ($p=.011$) zu t1 im Vergleich zur DG erreicht, verändert sich dieses Bild zu den folgenden Messzeitpunkten.

Tabelle 17

Varianzanalyse t0/t1

Subtest	DG ($N_{\max} = 19$)				KG ($N_{\max} = 38$)				F-Werte		
	M_{t0}	SD_{t0}	M_{t1}	SD_{t1}	M_{t0}	SD_{t0}	M_{t1}	SD_{t1}	G	Z	G x Z
Soziale Kompetenz	14.42	1.87	13.95	2.12	13.58	1.87	14.37	1.62	5.121	.320	.236
Emotionale Stabilität	14.69	3.10	14.71	3.13	14.91	3.01	16.03	2.54	3.400	3.572	1.014
Fertigkeiten	23.06	3.24	23.47	3.55	22.36	3.03	23.77	3.26	1.535	5.134	.061
Selbstvertrauen	30.88	3.19	29.60	4.84	29.29	3.17	30.96	4.05	7.034	.124	.012

So sind im Vergleich t1/t2 in beiden Gruppen positive Zeiteffekte erkennbar, die tendenziell im Gruppenvergleich zugunsten der DG ausfallen. In t-tests wird deutlich, dass sich die DG in den Skalen „Soziale Kompetenz“ ($p=.053$), „Fertigkeiten“ ($p=.001$) und „Emotionale Stabilität“ ($p=.077$) verbessert, in der KG werden nur in der Skala „Fähigkeitskonzept“ Signifikanzen erkennbar ($p=.000$).

Tabelle 18

t-test(t1/t2) DG und KG

	DG		t-Test			KG		t-Test		
	t(1)	t(2)	T	df	p	t(1)	t(2)	t	Df	p
	M (SD)	M (SD)				M (SD)	M (SD)			
Soziale Kompetenzen	13.94 (1.89)	15.06 (1.48)	-2.09	16	.053	14,23 (1.61)	14.77 (1.80)	-1.919	43	.062
Emotionale Stabilität	14.51 (2.67)	15.82 (2.70)	-1.89	16	.077	15.29 (2.63)	15.53 (2.88)	-.616	43	.541
Fertigkeiten	22.53 (3.56)	25.41 (2.72)	-3.97	16	.001	23.22 (3.22)	24.93 (2.91)	-4.165	42	.000
Selbstvertrauen	30.73 (4.35)	32.39 (1.95)	-1.42	15	.177	30.94 (3.69)	31.32 (3.46)	-.589	41	.559

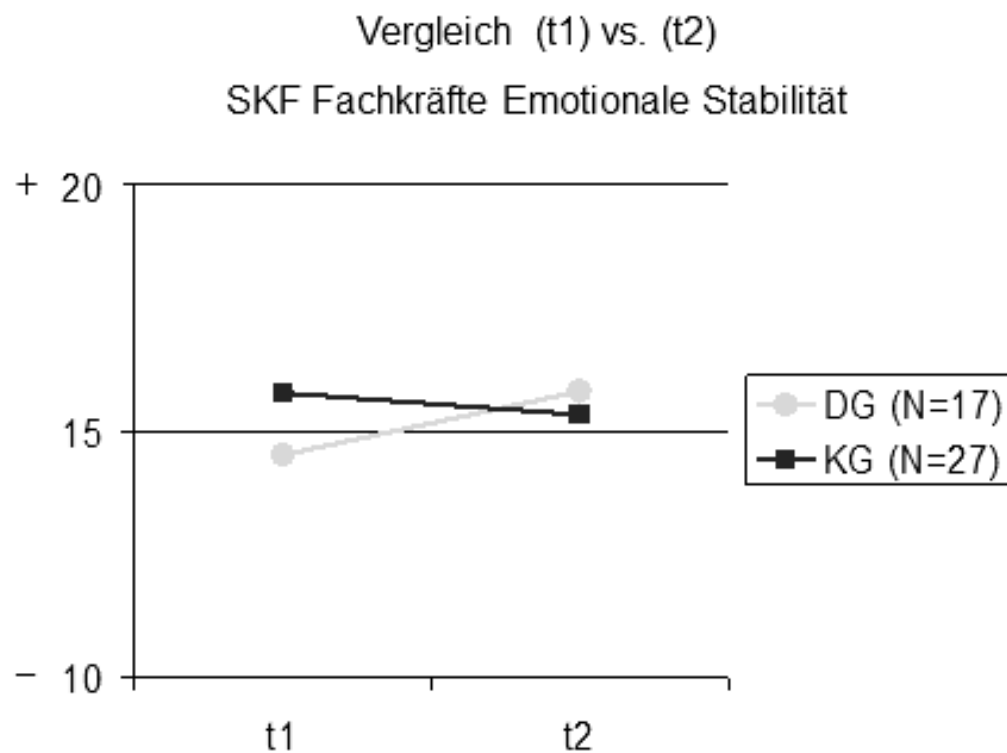


Abbildung 13. SKF Fachkräfte t1/t2 Skala „Emotionale Stabilität“, eigene Abbildung.

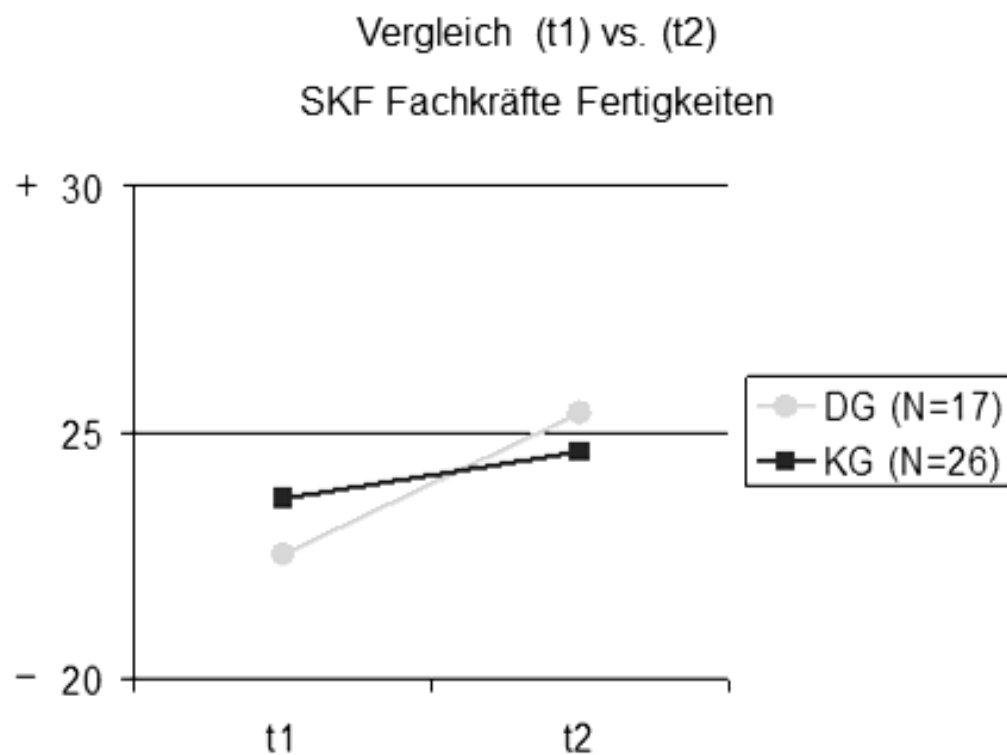


Abbildung 14. SKF Fachkräfte t1/t2 Skala „Fertigkeiten“, eigene Abbildung.

Vergleicht man die Zeitpunkte t0/t2, sind keine Gruppenunterschiede mehr nachweisbar, aber in allen Skalen lassen sich Zeiteffekte nachweisen (vgl. Tab. 14).

Tabelle 19
Varianzanalyse t0/t2

Subtest	DG (N _{max} = 15)				KG (N _{max} = 34)				F-Werte		
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t2}	SD _{t2}	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t2}	SD _{t2}	G	Z	G x Z
Soziale Kompetenz	14.40	1.84	15.20	1.47	13.71	1.95	14.24	2.03	.237	5.730	2.552
Emotionale Stabilität	14.32	2.82	15.86	2.88	14.72	2.85	15.00	2.93	2.064	4.189	.088
Fertigkeiten	22.99	3.41	25.60	2.75	22.31	2.94	24.09	2.91	1.204	33.734	1.639
Selbstvertrauen	30.06	3.88	32.41	2.04	28.65	2.90	29.82	3.47	1.062	9.519	5.023

10.3 Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergarten (PERiK)

Die Auswertung des Fragebogens „PERiK“, der von den pädagogischen Fachkräften ausgefüllt wurde, ergab je nach Zeitpunkt signifikante Gruppen- und Messzeitpunktunterschiede, aber keine Interaktionseffekte. D.h. durch diesen Bogen konnte keine signifikant bessere Entwicklung der DG im Vergleich zur KG festgestellt werden.

So zeigen T-tests im Vergleich t0-t1, dass sich hier sogar eher die KG in der Skala „Kontaktfähigkeit“ ($p=.002$) verbessert, allerdings konnte eine zweifaktorielle Varianzanalyse keine signifikanten Interaktionseffekte mit der DG nachweisen. Wie in der Abbildung 15 deutlich wird, waren die Ausgangswerte der KG zu t0 allerdings auch sehr viel schlechter als in der KG.

Tabelle 20
t-test(t0/t1) DG und KG

	DG		t-Test			KG		t-Test		
	t(0)	t(1)	T	Df	p	t(0)	t(1)	t	df	P
	M (SD)	M (SD)				M (SD)	M (SD)			
Kontaktfähigkeit	24.44 (4.62)	24.25 (4.61)	.184	15	.856	20.41 (5.24)	23.07 (5.75)	-3.359	43	.002
Rücksichtnahme	23.81 (4.49)	23.88 (3.58)	-.061	15	.952	22.81 (4.16)	23.47 (4.21)	-1.305	42	.199
Selbstbehauptung	24.07 (3.77)	23.67 (4.03)	.465	14	.649	20.33 (5.81)	22.23 (6.02)	-2.022	38	.050
Stressregulierung	22.00 (3.98)	20.87 (4.27)	1.199	14	.251	21.54 (4.11)	22.30 (4.43)	-1.331	36	.192
Aufgabenorientierung	21.67 (5.68)	21.73 (5.23)	-.062	14	.952	21.43 (4.43)	21.89 (4.94)	-.595	36	.555
Explorationsfreude	21.56 (5.16)	22.69 (4.45)	-.644	15	.529	24.11 (3.34)	24.03 (4.71)	.117	37	.908

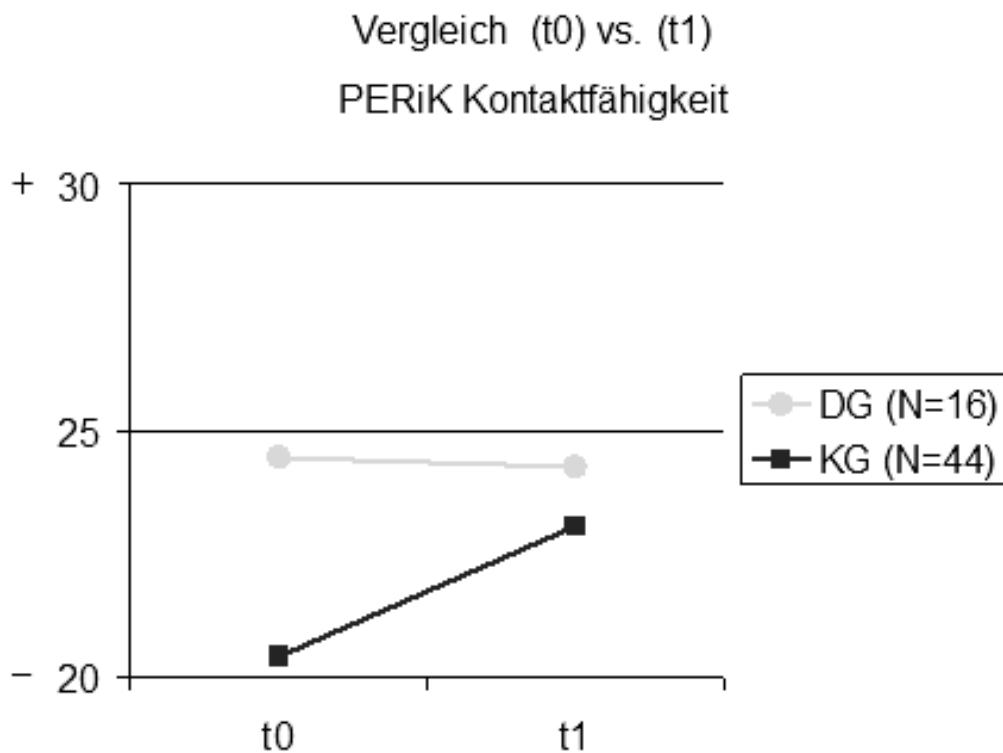


Abbildung 15. Perik t0/t1 Skala „Kontaktfähigkeit“, eigene Abbildung.

Vergleicht man die Zeitpunkte t1/t2, wird ein tendenzieller Interaktionseffekt in der Skala „Kontaktfähigkeit“ deutlich ($p=.089$), diesmal zugunsten der DG, sowie signifikante Messzeitpunktunterschiede ($p=.005$). Letztere lassen sich in fast allen Skalen nachweisen, allerdings gibt es auch hier keine Unterschiede zur KG.

Im Vergleich t0/t2 sind ebenfalls nur signifikante Gruppen- und Messzeitpunktunterschiede erkennbar, aber keine Interaktionseffekte, d.h. die Entwicklung in den jeweiligen Gruppen ist im Vergleich der Messzeitpunkte erkennbar, aber keine Gruppe entwickelt sich stärker als die andere.

Tabelle 21
Varianzanalyse Perik t0/t2

	DG ($N_{\max} = 15$)				KG ($N_{\max} = 33$)				F-Werte		
Subtest	MW _{t0}	SD _{t0}	MW _{t2}	SD _{t2}	MW _{t0}	SD _{t0}	MW _{t2}	SD _{t2}	G	Z	G x Z
Kontaktfähigkeit	24.29	3.38	27.00	2.86	20.18	3.38	23.30	5.08	.062	12.848	12.274
Selbstbehauptung	22.08	3.35	24.08	3.20	18.56	4.65	22.19	3.01	1.320	15.811	7.158
Stressregulierung	20.62	1.80	21.08	2.63	19.20	2.73	19.80	2.30	.022	1.294	4.325
Aufgabenorientierung	21.07	2.69	22.31	3.66	20.10	2.80	22.40	3.75	.388	.006	.242
Explorationsfreude	24.00	9.12	23.86	5.25	22.21	4.31	22.61	5.15	.080	.017	.982
Rücksichtnahme	24.71	2.87	24.79	3.33	21.29	4.17	23.00	4.03	1.982	2.341	5.947

11 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der quantitativen Datenerhebung zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder konnten nur begrenzt statistisch nachweisbare Veränderungen dokumentieren, die sich eindeutig auf das Projekt zurückführen lassen. Die deutlichsten Veränderungen werden durch den Wiener Entwicklungstest erkennbar, d. h. die emotionale Entwicklung der Kinder hat sich im Vergleich der Gruppen stärker in der DG gezeigt. Aber auch das Körperselbstkonzept der Kinder scheint durch das Projekt profitiert zu haben. So zeigen sich zwar in erster Linie auf der Ebene der Befragung der Kinder Zeiteffekte, aber diese sind für die Projektgruppe signifikant deutlicher als für die Kontrollgruppe.

Diese Ergebnisse lassen sich auf dem Hintergrund des Projekts nachvollziehen. In den wöchentlichen Begegnungen der alten Menschen mit den Vorschulkindern spielten Emotionen eine große Rolle, so wurde z. B. das Thema Glück und Freude thematisiert, aber auch die Frage, welche Emotionen mit Abschied und Sterben verbunden sind. Diese Aspekte spielten nicht nur in den Begegnungen selbst eine Rolle, sondern wurden in einem Teil der Einrichtungen auch in Vor- und Nachbereitungseinheiten mit den Kindern angesprochen.

Die Verbesserungen im Bereich des Körperselbstkonzepts bestätigen die Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung (siehe oben), die als bedeutende Entwicklungsparameter das Sich-Vergleichen und das Kompetenzerleben des eigenen Körpers herausgearbeitet hat. In den wöchentlichen Begegnungen wurde den Kindern deutlich gespiegelt, dass sie über bessere körperliche Fähigkeiten verfügen und sich diese – im Gegensatz zu den BewohnerInnen der Pflegeeinrichtungen – auch stetig verbessern. Darüber hinaus übernahmen die Kinder in den Begegnungen verschiedene Aufgaben, sie erlebten sich kompetent im Umgang mit Erwachsenen und lernten ihre Fähigkeiten in neuen Situationen einzusetzen.

Mit allen anderen eingesetzten Verfahren sind zwar Zeiteffekte nachweisbar, diese sind aber für beide Gruppen erkennbar und somit nicht auf die Wirkungen des Projekts zurückzuführen. Dies lässt sich auf verschiedene methodische Schwierigkeiten zurückführen:

- 1) Veränderungen in der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern über einen kurzen Zeitraum nach unterscheidbaren Kriterien zu erfassen, zeigte sich auch in weiteren Projekten als schwierig (vgl. Rönnau-Böse, 2013). Metaanalysen von verschiedenen (Präventions-)Studien unterstreichen diesen Erkenntnis: Veränderungen zeigen sich erst nach einem viel längeren Zeitraum und können eher durch Langzeitstudien erfasst werden (z. B. Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perez, 2002).

- 2) Eine weitere mögliche Erklärung ist in der Auswahl der verwendeten Instrumente zu finden. Diese sind sehr sprachlastig, was bei der großen Anzahl von beteiligten Kindern mit Migrationshintergrund zu Schwierigkeiten führte und die Ergebnisse beeinträchtigte.
- 3) Ein forschungsrelevanter Gesichtspunkt beinhaltet die Frage nach geeigneten Methoden und Instrumenten für die Wirksamkeitserfassung von intergenerativen Kompetenzen. Es sind bisher keine spezifischen Instrumente vorhanden, die diese Kompetenzen erfassen, so dass alternative Verfahren zum Einsatz kommen mussten, die möglicherweise weniger dafür geeignet waren, die erlernten oder verbesserten Fähigkeiten zu dokumentieren. Insgesamt sind für die Gruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder nur sehr wenige etablierte Verfahren vorhanden.
- 4) Die Aufteilung in Durchführungs- und Kontrollgruppe führte zu sehr kleinen Stichproben. Hier zeigt sich deutlich, dass Studien, die unter realen Praxisbedingungen durchgeführt werden, sich verschiedenen vorher schlecht kalkulierbaren Schwierigkeiten stellen und den vorgegebenen Rahmenbedingungen angepasst werden müssen, wie z.B. den Zeitkapazitäten der pädagogischen Fachkräfte, den Sprachen der Eltern und Kinder oder auch Mitarbeiterwechseln während der Projektlaufzeit.

Das Projekt hat deutlich gemacht, dass insbesondere in der Entwicklung von standardisierten quantitativen Verfahren zur Erfassung von intergenerativen Kompetenzen Forschungsbedarf besteht. Darüber hinaus sind Langzeitstudien notwendig, um langfristige Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Kinder nachweisen zu können.

V

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

12 Erweiterung des Diskurses um kindliche Altersbilder

Die Projektzielsetzung sah an zentraler Stelle eine ausführliche Auseinandersetzung mit den kindlichen Vorstellungen von der Lebensphase des Alters vor. Im Folgenden soll ein Überblick über den hierzu vorliegenden aktuellen Forschungsstand sowie über eigene empirische Ergebnisse gegeben werden.

Wenngleich sich in Altersbildern eine gesellschaftlich und kulturell überwiegend geteilte Sicht auf den Lebensbereich des Alters ausdrückt, entsprechen Altersbilder keinesfalls einem allgemeingültigen, biologisch determinierten Alterns- oder Entwicklungsprozess. Stattdessen sind Altersbilder in erster Linie Bilder und Beispiele (Rentsch, 2008).

„Sie beziehen sich auf konkrete Erfahrungen und beispielhafte Inhalte. (...) Sie beruhen auf visuellen Wahrnehmungen und Vorstellungen, und sie haben exemplarischen Charakter. Sie stützen sich auf anschauliche Vorkommnisse, einprägsame Beobachtungen am Nächsten, im Familienkreis, in der Nachbarschaft, in der Gemeinde und im weiteren Umfeld bis hin zu denjenigen Beispielen, die durch Bildmedien dargestellt und verbreitet werden. Altersbilder zeichnen also ein Bild des Alters, wofür sie bestimmte Alterserscheinungen zu exemplarischen Typen zusammenfassen und wiederkehrend präsent machen.“ (Zimmermann, 2012, S. 77)

Im Rahmen von Sozialisationsprozessen pflanzen sich diese dann gegebenenfalls über mehrere Generationen hinweg fort und formulieren eine kulturanthropologische Sicht auf den Lebensbereich des Alters, seine Entwicklungspotenziale, seine Determinanten, seine Herausforderungen. Spätestens ab dem Grundschulalter gelten diese Vorstellungen dann als relativ stabil (Isaacs & Bearison 1986; Newman et al., 1997; Trautner, 1991) und markieren einen festen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen sich die Vorstellungen vom Leben im Alter bewegen.

Die am Projekt teilnehmenden Kinder befanden sich im Laufe des Projektzeitraums im Alter zwischen drei und sechs Jahren und damit in einem Altersbereich, in dem sich Vorstellungen vom Alter herauszubilden beginnen. Die jeweiligen Altersbilder waren damit in verschiedenen Stadien der Differenziertheit verhaftet und unterschiedlich beeinflussbar. Es galt demnach herauszufinden, welche Vorstellungen vom Alter die Kinder überhaupt haben, wie differenziert diese sind und ob bzw. in welchem Maße Interaktionen mit alten Menschen einen Einfluss auf ihre Altersbilder haben.

12.1 Auseinandersetzung mit der Lebensphase Alter

Die Auseinandersetzung mit der Lebensphase des Alters setzt das Vorhandensein eines Altersbegriffs und damit zumindest im rudimentären Sinne einer Altersdifferenzierung voraus. Wenngleich es den Kindern also noch nicht möglich sein muss, eine spezifische Unterscheidung zwischen einzelnen Lebensjahren oder Lebensjahrzehnten vorzunehmen, müssen sie doch eine Diskrepanz zwischen Menschen der Kategorie ‚alt‘ und Menschen der Kategorie ‚nicht alt‘ entwickelt haben, bzw. eine erste Vorstellung davon haben, wie sich das Alter entwickelt. Hierzu ist beachtenswert, dass jüngere Kinder (bis ca. vier Jahre) sich das Älterwerden zunächst als einen Wechsel zwischen unterschiedlichen sozialen Kategorien erschließen. Diese Phase ist zudem gekennzeichnet von der Überlagerung der Konzepte Alter und Körpergröße (Piaget, 1974/1946; Schorsch, 1992), infolge derer es teilweise zu Verunsicherungen kommt, wenn die Kinder neue Erfahrungen machen, die dem bisherigen Grundsatz (je älter, desto größer) widersprechen. Solche Erlebnisse können zum einen durch familiäre Kontakte (mit den (Ur-)Großeltern) ausgelöst werden, zum anderen auch aus den initiierten intergenerativen Begegnungen resultieren. Sichtbar wurde dies beispielsweise im Rahmen des speziellen Settings ‚Altersspiele‘ (vgl. Kap. 6.9), bei dem die Kinder mit verschiedenen Figuren Familien- und Altenheimsettings nachspielten. Der Tatsache, dass eine grauhaarige Frauenfigur kleiner war als eine Braunhaarige, folgte ein ausführlicher Aushandlungsprozess über das mutmaßliche Alter der beiden Figuren zwischen zwei fünfjährigen Zwillingsschwestern (vgl. auch Vogl, 2014). Erst Kinder, die das Alter final als linear ansteigenden Prozess begreifen können, wissen, dass die Lebensphase des Alters ausschließlich zeitlich determiniert ist und nicht vom Einzelnen beeinflusst werden kann (Schorsch, 1992).

Unabhängig von der jeweiligen Entwicklungsphase erschließen sich Kinder das Alter einer Person nicht nur über die Körpergröße eines Menschen (Kratochwill & Goldman, 1973; Looft, 1971; Piaget, 1974/1946), sondern auch anhand von Merkmalen des Gesichts (McCall & Kennedy, 1980; Miller et al., 1984), insbesondere der Augenpartie (Jones & Smith, 1984), der Haare bzw. Glatze (Melson et al., 1986; *Int. 6, Z. 115f.; Int. 3, Z. 227f.; Int. 2, Z. 47-49*) oder Falten (Kogan et al., 1961; *Int. 2, Z. 47-499*: In den Spielbeobachtungen drei- bis vierjähriger Kinder zeigte sich, dass vor allem graue Haare als ausschlaggebender Altersindikator gewertet werden:

Auch die Stimme einer Person scheint ab der frühen Kindheit als sogenannter age marker zu fungieren (Lasky et al., 1974; *Int. 22, Z. 51*). Neben körperlichen Merkmalen beziehen Kinder aber auch verschiedene Unterstützungssysteme für alte Menschen als Altersindikator mit ein. So weisen beispielsweise drei- bis vierjährige Kinder Rollatoren oder Brillen als typische Alterskenn-

zeichen aus. Unter anderem anhand solcher age marker, die auf perzeptiven Merkmalen beruhen (Aboud, 1988), erschließen sich bereits zweijährige Kinder erste sozial-kognitive Wissensbestände über das Alter, die bereits mit unterschiedlichen Altersstereotypen verbunden sind (Wurm & Huxhold, 2012).

Die Möglichkeit einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den Aspekten der Lebensphase ‚Alter‘ ergibt sich im Rahmen von Interaktionsprozessen, die begleitet sein können von empathischen Momente oder Situationen, in denen die Kinder die Perspektive der alten Menschen übernehmen. Das Hineinversetzen in andere Personen, das beispielsweise auch im Rahmen der ‚Altersspiele‘ deutlich zu beobachten war, ermöglicht eine ganzheitlichere Wahrnehmung der Situation als solche und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die entsprechende Person positiver eingeschätzt wird (Batson et al., 1997). So ist davon auszugehen, dass das Erlebnis des fünfjährigen Mädchens, das sich gemeinsam mit einer alten Frau mit einem Steckbild beschäftigte und sie dabei mehrfach unterstützte, zu einer positiveren Sichtweise des Mädchens auf die alte Frau geführt hat (Video D2). Auch ein dreijähriger Junge fühlte sich während des Mandalamalens regelmäßig und zunehmend in seine ältere ‚Partnerin‘ ein, nahm auf ihre überwiegend nonverbalen Äußerungen und Aufforderungen Bezug und passte schließlich sein Verhalten der ruhigen Haltung und langsamen Bewegungsgeschwindigkeit der alten Frau an (Video D5). Vor allem die zunehmende Rücksichtnahme des Jungen und das Eingehen auf die nicht sprachlich kommunizierten Bedürfnisse der alten Frau zeugten zudem von Fähigkeiten einer Theory of Mind (Bischof-Köhler, 2011a), die es Kindern ca. ab dem vierten Lebensjahr ermöglicht, anderen Menschen *eigene* Bewusstseinsakte und Bedürfnisse zuzusprechen, die sich von den eigenen nicht selten unterscheiden (vgl. auch *Int. 13*).

Im Rahmen ihrer zunehmenden Fähigkeiten hinsichtlich der Empathiefähigkeit, der Perspektivenübernahme sowie der Theory of Mind sind die Kinder demnach in der Lage, sofern ihnen diesbezüglich Erfahrungsräume zur Verfügung gestellt werden, sich die Diversität des Alters zu erschließen. Dabei fällt auf, dass auch Kinder mit einer überwiegend negativen oder defizitorientierten Vorstellung vom Alter im Kontakt mit alten Menschen offen und zugewandt reagierten und sich neuen Erfahrungen nicht auf Basis eines negativen Altersbildes verschlossen. Die Tatsache, dass Kinder die Lebensphase des Alters eher negativ sehen, muss auch vor dem Hintergrund bewertet werden, dass Kinder ab dem Alter von ca. drei Jahren grundsätzlich das eigene Lebensalter gegenüber anderen Lebensphasen bevorzugen (Theorie der Geschlechtspräferenz: Kohlberg, 1966; Intergruppenvergleich: Tajfel & Turner, 1986). Nicht immer sind es demnach spezifische Aspekte der Lebensphase des Alters, die dazu führen, dass die Kinder sich in ihrem derzeitigen Lebensabschnitt am wohlsten fühlen.

12.2 Unterschiedliche Vorstellungen vom Alter(n)

Wenn sich demnach bereits die jüngsten ProjektteilnehmerInnen mehr oder minder intensiv mit der Lebensphase des Alters auseinandergesetzt haben, scheint es angemessen, vom Vorhandensein unterschiedlicher Altersbilder in der frühen Kindheit zu sprechen. Da sich diese allgemeinen Altersbilder mit den Theorien über wichtige Lebensthemen (Unterstützung und Pflege, Sterben, Abschied) überlagern und sich sowohl im Rahmen von familialen und institutionellen intergenerativen Begegnungen zeigen als auch innerhalb einer bewussten gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Alter (beispielweise im Rahmen der dialoggestützten Interviews oder der „Altersspiele“) niederschlagen, wurden sie als prototypische Orientierungsmuster formuliert. Auf der Hintergrundfolie dieser Orientierungen bewerten die Kinder sowohl Generationenbeziehungen (und -verschiebungen im Lebenslauf) als auch ihre eigenen Fähigkeiten, Aufgaben und Rollen (Selbstkonzept) (vgl. Kap. 6).

Die drei relativ klar voneinander abgrenzbaren Prototypen liefern Erklärungsansätze dafür, warum die Kinder unterschiedlich engagiert an den Begegnungen teilnahmen, ob und in welcher Form sie die Erlebnisse aus den Begegnungen rekonstruierten und wie sie diese mit ihren Vorstellungen vom Alt-Sein und Alt-Werden (Altersbilder) bzw. ihren Erklärungsansätzen zu wichtigen Themen des Lebens verknüpften. Diese Prototypen sind allerdings durchlässig und variabel, worin sich auch die letztlich vorhandene Ambiguität und Diffusität von Altersbildern als Orientierungsmuster ausdrückt. Neben Mischformen unterschiedlicher Typen wurden Übergänge zwischen verschiedenen Typen ebenso gefunden wie Widersprüchlichkeiten und Paradoxien zwischen den verbalisierten Einstellungen und beobachteten Verhaltensweisen.

Im Prototyp „Fürsorge“ steht eine eher defizitgeprägte Vorstellung des Alters im Zentrum, die allerdings durch den auch positiv verstandenen Aspekt der Fürsorge aufgewertet wird. So nehmen die Kinder zwar wahr, dass alte Menschen oft auf Hilfe angewiesen sind und beispielweise nicht mehr alleine wohnen können, gleichwohl bewerten sie dies aber auch als eine Art Privileg des Alters: Alte Menschen lassen es sich gut gehen, haben einen ruhigen und geordneten Tagesablauf, lassen sich bedienen und müssen nicht alleine sein. Offen und oftmals auf Basis einer großen Vertrauensbasis setzten sich die Kinder mit alten Menschen und den Herausforderungen des Alters auseinander und erweiterten ihr Erfahrungswissen mit dem hohen Alter (vgl. Kap. 6.2.1; 6.5.4).

Ganz anders stellt sich dies im Rahmen einer indifferenten Orientierung dar (Prototyp „Indifferenz“). In diesen Fällen haben sich die Kinder bislang so wenig mit dem Alter und alten Menschen auseinandergesetzt, dass sie noch über keine diesbezügliche Differenzlinie verfügen. Das Lebensalter spielt für

sie in ihrem derzeitigen Betrachtungshorizont dementsprechend kaum eine Rolle. In Gesprächen greifen sie überwiegend auf Stereotype zurück, die losgelöst von ihren persönlichen Erfahrungen und beobachtbaren Verhaltensweisen in den Begegnungen hervorgebracht werden (vgl. Kap. 6.2.2; 6.5.4).

Auch das Orientierungsmuster „Fremdheit – Exploration/Annäherung“ verknüpft die eigenen Erfahrungen mit dem Alter (noch) nicht mit allgemeinen Altersstereotypen. Obwohl sich die Kinder in den intergenerativen Begegnungen und darüber hinaus offen und interessiert mit den Fragen des Alters auseinandersetzen, bleibt der Einfluss dieser neuen Erfahrungen auf ihre Vorstellungen vom Alter(n) im Allgemeinen sehr begrenzt. Ein eher negatives und defizitorientiertes Altersbild, lässt die Kinder besorgt auf das eigene Alter blicken (vgl. Kap. 6.2.3.1; 6.5.4).

Dies trifft auch für Kinder zu, die dem Prototyp „Fremdheit – Rückzug/Abgrenzung“ zuzurechnen sind. Ihre eher negativen Erfahrungen mit dem Alter führen zu einer deutlichen Abgrenzung gegenüber Themen, die mit dem hohen Alter zu tun haben. Kontakte mit alten Menschen werden gemieden. Negative Vorstellungen vom Alter dominieren die persönlichen Interaktionen dergestalt, dass Gefühle der Fremdheit und des Nichtverstehens überwiegen und Möglichkeiten der Perspektivenübernahme behindern (vgl. Kap. 6.2.3.2; 6.5.4).

Obwohl man nicht generell von negativen kindlichen Altersbildern sprechen kann, sind die Vorstellungen doch überwiegend defizitorientiert geprägt (vgl. auch (Gilbert & Ricketts, 2008; Kite & Johnson 1988). Der eigene Alternsprozess wird, was die ferne Zukunft betrifft, teils beängstigend und bedrohlich oder zumindest als unattraktiv empfunden, wenngleich auch ein Teil der Kinder sich über altersassoziierte Veränderungen freut (Newman et al., 1997; Page et al., 1981). Obwohl die Bevorzugung der derzeitigen Lebensphase diesbezüglich eine Rolle spielen dürfte (vgl. Kap. 12.1), scheinen vor allem die Aspekte des Kontroll- und Autonomieverlusts Kindern deutliche Sorgen zu bereiten (vgl. Kap. 6.3.1). Dies scheint vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass beide Themen zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit zählen. Während Kinder im Vorschulalter demnach noch damit beschäftigt sind, ihre Position zu stärken und Kontrolle/Autonomie zu erhalten, scheint es ihnen besonders unattraktiv, diese ‚Errungenschaften‘ im hohen Alter entbehren zu müssen. Allerdings ist auch zu konstatieren, dass sich die kindlichen Präferenzen hinsichtlich weitgehend selbstständiger Lebensformen im hohen Alter nicht von denen Erwachsener unterscheidet.

In der Beschäftigung mit kindlichen Vorstellungen vom Alter(n) fällt auf, dass Kinder oftmals einerseits über das Alter im Allgemeinen oder später auch über alte Menschen aus den besuchten Altenhilfeeinrichtungen sprechen und andererseits – manchmal auch nur auf Nachfrage – von Erfahrungen mit

den eigenen Großeltern berichten. Die Generation der eigenen Großeltern wird demnach nur selten gleichermaßen als alt erlebt und fast grundsätzlich deutlich von hochbetagten Personen abgegrenzt. Das ausgesprochen detaillierte Wissen über das alltägliche Leben ihrer Großeltern, deren Beschäftigungen (und Berufe), Hobbies, Vorlieben und Vorbehalte entspricht einem Bild des „normalen“ Lebens eines aktiven und selbstbestimmten Menschen. Zumeist existiert für die Großeltern eine eigene Kategorie, die im Fürsorgeprinzip noch umgekehrt eingeschätzt wird: Die Großeltern kümmern sich um die eigenen Eltern und Enkel und nicht umgekehrt. Dies erklärt auch, warum das generelle Altersbild durchaus in diametralem Verhältnis zu Erlebnissen und Erfahrungen mit den eigenen Großeltern stehen kann (vgl. Kap. 6.3.1). Obwohl die Kategorie ‚Oma/Opa‘ durchaus mit der Kategorie ‚alt‘ in Verbindung gebracht wird, handelt es sich bei den Großeltern um eine Subgruppe mit anderen Fähigkeiten und Merkmalen, als alte Menschen generell und die Bewohner von Altenhilfeeinrichtungen im Besonderen. Gerade aus diesem Grund scheint eine weitere Forcierung außerfamiliärer intergenerativer Begegnungen hinsichtlich der Ausdifferenzierung kindlicher Altersbilder wünschenswert (Newman et al., 1997). Im Rahmen von Subtyping-Prozessen bildet die Kategorie der Großeltern zur Kategorie ‚alt‘ eher einen ‚Ausnahme-von-der-Regel‘-Fall, als dass es zur Veränderung der bestehenden Altersbilder kommt. Denn die Erlebnisse, die die Kinder mit dem hohen Alter im Kontext der Begegnungen machen, werden eng mit diesen Institutionen verknüpft und explizit von den Erfahrungen mit den eigenen Großeltern abgegrenzt. Diejenigen Personen, die auf Unterstützung angewiesen sind, in Institutionen der Altenhilfe leben und damit einen einschneidenden Autonomie- und Kompetenzverlust in Kauf nehmen mussten, werden demnach kategorial von den eigenen Großeltern und ihrer selbstbestimmten Lebensform unterschieden (vgl. Kap. 6.5.2).

12.3 Ausdifferenzierung von Altersbildern

Im Kontext intergenerativer Begegnungen stellt sich die Frage, inwiefern diese durch bestehende Altersstereotype geprägt werden. So können allgemeine Vorstellungen vom Alter(n) im direkten Kontakt mit alten Menschen eine untergeordnete Rolle spielen, weil es sich beim jeweiligen Interaktionspartner eben nicht um eine soziale Kategorie, sondern um eine konkrete ältere Person handelt (vgl. Filipp & Mayer, 1999, S. 77; Kap. 5.1.2). Nichts desto trotz erhöhen die (erkannte) Zugehörigkeit zu einer bestimmten stereotypbelegten Gruppe sowie das Auftreten stereotypkonsistenten Verhaltens die Wahrscheinlichkeit, dass Altersstereotype im intergenerativen Kontakt aktiviert werden. Möglichkeiten, diese Stereotypaktivierung zu verhindern bzw. abzu-

schwächen, ergeben sich beispielsweise durch Ablenkungshandlungen, die während der Aktivierungsphase durchgeführt werden. Günstig für die Abschwächung von Stereotypaktivierung erscheinen gemeinsame Aktivitäten, an denen auch Gleichaltrige (Peers) und Angehörige der mittleren Generation teilnehmen, weil sie Aufmerksamkeit für diese gemeinsamen Aktivitäten und binden und geeignet sind, das Wohlbefinden der Kinder in der Situation zu erhöhen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund bedeutsam, dass aktivierte Stereotypen die Informationsverarbeitung steuern und stereotypkonsistente Merkmale gezielt gesucht werden, während stereotypwidersprechende Merkmale systematisch ignoriert oder ausgeblendet werden (vgl. Rothermund & Mayer, 2009; vgl. auch Kap. 5.1.2).

Sofern die Aktivierung von Altersstereotypen verringert werden kann, bieten Kontakte zu der weitgehend unbekannten Gruppe der Hochbetagten die Gelegenheit, bereits vorhandene Altersbilder weiter auszudifferenzieren und gegebenenfalls um die eine oder andere Dimension zu erweitern. Der sozialen Kontakthypothese (Allport, 1954) folgend, trafen im Projekt ‚Begegnungen‘ Kinder und hochbetagte BewohnerInnen von Altenhilfeeinrichtungen regelmäßig zusammen und hatten Gelegenheit, gemeinsam an unterschiedlichen Aktivitäten teilzunehmen. Die institutionelle Angebundenheit bot dabei ebenso wie die Verfolgung gemeinsamer Ziele (beispielsweise die Fertigstellung eines Puzzles oder das Bemalen von Ostereiern) einen Rahmen, innerhalb dessen sich negative Altersstereotypen abschwächen konnten. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es sich bei der Veränderung bestehender Altersbilder um eine Herausforderung handelt, die zum Teil lediglich über einen langen Zeitraum hinweg und unter konsequenter Berücksichtigung gelingender Kontexte und Settings zu erreichen ist.

Erste Hinweise auf eine veränderte Wahrnehmung des Alters liefern das Auftreten von Subtyping-Prozessen, die sogenannte ‚Ausnahme-von-der-Regel-Fälle‘ produzieren. Die Kategorie der ‚alten Menschen‘ enthält dann neben ‚den Großeltern‘ einen neuen Sonderfall wie ‚Frau Müller‘ oder ‚Herrn Bauer‘, die dem Altersstereotyp in vielen Fällen nicht entsprechen. Die große Herausforderung besteht nun – auch für die beteiligten Fachkräfte – darin, diese Subtyping-Prozesse wieder zu generalisieren und sie in Subgrouping-Prozesse münden zu lassen (Rothermund & Mayer, 2009). Die veränderte Wahrnehmung einzelner Individuen wird in diesen Fällen wieder auf die Gruppe der ‚alten Menschen‘ als Ganzes übertragen und führt einerseits zu einer Differenzierung des Altersbildes und andererseits unter Umständen zur Bildung einer neuen Subgruppe: ‚die Bewohner der Altenhilfeeinrichtung‘. Wenngleich die Bildung einer solchen Subgruppe nicht mit Sicherheit bestätigt werden kann (vgl. Kap. 6.5.4), zeigte sich bei den teilnehmenden Kindern in der Gesamtschau ein durchaus positiver Einfluss der intergenerativen Begegnungen. Kinder, die im Projektverlauf mehrfach zu ihren Vorstellungen

vom Alter(n) befragt wurden, hatten zu den verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Vorstellungen vom Alter(n) (vgl. Kap. 6.4.1). Auch wenn nicht klar festgestellt werden kann, welche Bedeutung entwicklungs- und altersbedingte Veränderungen in diesem Zusammenhang spielen, zeigt vor allem die Betrachtung derjenigen Fälle, die dem Prototyp ‚Fremdheit – Exploration/Annäherung‘ zuzuordnen sind, dass attraktive Angebote trotz der vorhandenen Fremdheits-/Distanzierungshaltung zu einer weiteren Teilnahme der Kinder an den Begegnungen führen und dass diese wiederum mit einer Zunahme an erfahrungsgesättigten Vorstellungen von alten Menschen einhergehen kann. Während es in diesen Fällen also zunächst regelmäßig zu Subtyping-Fällen kommt, die die Kinder veranlassen, zumindest einzelne alte Personen in einem anderen Licht zu sehen, konnte in einigen Fällen sogar eine weitere Differenzierung des Altersbildes rekonstruiert werden (vgl. Kap. 6.2.3.1).

12.4 Stärkung der gesellschaftlichen Integration von Generationen

Die Auseinandersetzung mit individuellen kindlichen Altersbildern ist aus gesellschaftlichen Erwägungen in doppelter Hinsicht anzustreben:

Zum einen beeinflussen kindliche Vorstellungen vom Alter(n) die Sicht auf den weiteren eigenen Lebensverlauf. Eine optimistische Einstellung gegenüber dem eigenen Alternsprozess und der fernen Zukunft des Alters wirkt sich demnach positiv auf das weitere Leben eines jungen Menschen aus (Levy, 2003; vgl. Kap. 5.2.1). Entgegen anderer mit Stereotypen belegter Kategorien bzw. sozialer Gruppen handelt es sich beim Alter um eine Kategorie, der (junge) Menschen unweigerlich zu einem späteren Zeitpunkt angehören werden. Dieser Übergang von der Outgroup (die Alten) in die Ingroup (das eigene Altern) ist darüber hinaus fließend und wird von den Personen oft ganz unterschiedlich wahrgenommen und bewertet (vgl. Filipp & Mayer, 1999).

Zum anderen hat eine negative Einstellung gegenüber dem Alter(n) unmittelbare Nachteile für die ältere Generation. Denn nehmen Menschen das eigene Alter(n) als etwas Bedrohliches, Unkontrollierbares wahr, so greifen sie auch im Kontakt mit älteren Menschen eher auf negative Altersstereotype zurück (vgl. Butler, 1980; Filipp & Mayer, 1999; Kap. 5.2.2). Dies gilt auch für Kinder, die bislang nur wenig außerfamilialen Kontakt zu älteren Menschen hatten (Seefeldt 1984; Sheehan, 1978).

Umso wichtiger scheint die Erkenntnis, dass die Besuche in den Altenhilfeeinrichtungen für die am Projekt teilnehmenden Kinder zunehmend zu einer Selbstverständlichkeit wurden. Die entsprechenden Abläufe und Verhaltens-

regeln wurden von den Kindern nach einiger Zeit ins eigene Verhaltensrepertoire übernommen (vgl. Kap. 6.6.2). Bemerkenswert war auch die Veränderung von einer durch Fremdheit geprägten Institution hin zu einem „bekannten Ort“ mit entsprechendem Normalitätserleben für die Kinder. Während sie zu Beginn des Projekts beispielsweise noch auf fremdartige Geräusche und Gerüche hinwiesen, erwähnten sie zu Projektende keinerlei Merkmale, die auf solche Fremdheitserfahrungen hindeuteten. Dies scheint vor allem vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass der Aufenthalt in Altenhilfeeinrichtungen und der Umgang mit den dort lebenden Personen für viele Erwachsene (auch die im Rahmen des Projekts befragten Eltern und Fachkräfte) als etwas Befremdliches erlebt wird (vgl. Kap. 6.6.2).

In diesem Sinne konnten im Rahmen des Projekts wichtige Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden und bestehende Vorstellungen vom Alter, vom Älterwerden und von älteren Menschen um neue Eindrücke und Erfahrungen ergänzt werden. Positiv war trotz aller altersspezifischer Einschränkungen auch die durch die Kinder wahrgenommene Pluralität des hohen Alters (vgl. auch Berner et al., 2012b) und die den Kindern deutlich vermittelte und wahrgenommene Freude der alten Menschen im Kontext der Begegnungen.

13 Interventionsbezogene Veränderungen

Neben der eingehenden Beschäftigung mit kindlichen Vorstellungen vom Alter zielte das Projekt ‚Begegnungen‘ auf eine evidenzbasierte Analyse der intergenerativen Begegnungen zwischen drei- bis sechsjährigen Kindern und hochbetagten BewohnerInnen von Altenhilfeeinrichtungen ab. Im Rahmen der regelmäßigen Treffen sollte für die Kinder ein Erfahrungs- und Erlebnisraum geschaffen werden, der ihre Interessen weckt und eine engagierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen ermöglicht. Eine angenehme Atmosphäre und das Gefühl von Wohlbefinden bildeten dabei die Grundlage für die anvisierte Schaffung neuer Bildungs- und Beziehungsgelegenheiten (vgl. Kap. 2.1).

Bezogen auf diese Projektziele kann die Initiierung und Fortführung der Begegnungen als sehr erfolgreich gewertet werden. Der Großteil der Kinder nahm über den Projektverlauf hinweg engagiert und gerne an den Begegnungen teil (vgl. Kap. 6.7). Für die meisten Kinder eröffneten die Begegnungen demnach ein wichtiges Lernfeld, in dem sie neben unterschiedlichen Spiel-, Bewegungs-, Gesprächs- und Kreativangeboten vor allem Gelegenheiten zu neuen sozial-emotionalen Erfahrungen vorfanden.

Wie sich die wöchentlichen Treffen konkret auf die kindlichen Kompetenzen der Perspektivenübernahme, der Empathie, der Unterstützungsbereitschaft und dem Selbstkonzept, aber auch auf altersbezogene Wissensbestände ausgewirkt haben, wird im Folgenden dargestellt.

13.1 Einfluss der Begegnungen auf sozial-emotionale Kompetenzen der Kinder

Entlang der drei prototypischen Grundorientierungen setzten sich die Kinder im Laufe der Begegnungen unterschiedlich differenziert und interessiert mit den dargebotenen Bildungs- und Interaktionsangeboten auseinander.

Kinder, die im Rahmen des Prototyps „Fürsorge“ handelten, erfuhren in den intergenerativen Treffen eine besondere Stärkung ihres eigenen Selbstbildes. Die Hilfsbedürftigkeit und eingeschränkten Möglichkeiten der älteren Menschen führte zu einem Kompetenzerleben und dem bewussten Wahrnehmen der eigenen Autonomie (z. B. in Bezug auf Mobilität). Auch wurde die (von den Kindern wahrgenommene) Verantwortung der jüngeren Menschen für das Wohlergehen der älteren Generation positiv erlebt.

Bei vielen Kindern – insbesondere Kindern, die dem Prototyp „Indifferenz“ ähneln – waren die Effekte der Begegnungen indirekter Art. Obwohl die Teilnahme häufig mit Spaß und Wohlbefinden einherging, war dies in der Regel

nicht auf neue Interaktionserfahrungen mit den BewohnerInnen der Altenhilfeeinrichtungen zurückzuführen, sondern eher auf die angebotenen Aktionen oder die Tatsache, zu einer Kleingruppe von Kindern zu gehören, die an diesem Tag an einer besonderen Aktivität teilnahm. Das hohe Alter an sich spielte für sie (noch) keine besondere Rolle; es stellte kein Thema dar, dem sich die entsprechenden Kinder mit Interesse oder Neugierde näherten. Vertiefende Analysen, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden, lassen allerdings die Annahme zu, dass sich bei diesen Kindern im Laufe regelmäßiger Begegnungen ein Kompetenzzuwachs zeigen kann und sie sich zunehmend mit unvertrauten Aspekten des Alters auseinander setzen (vgl. Kap. 6.4.1).

Die meisten Kinder empfanden dem Alter gegenüber eine gewisse Fremdheit, zeigten sich allerdings auch interessiert an altersspezifischen Themen (vgl. Kap. 6.3.2). Gemäß dem Orientierungsrahmen ‚Fremdheit – Exploration/Annäherung‘ setzten sich die Kinder im Laufe der Begegnungen mit einem forschenden Interesse mit den unterschiedlichen Aspekten des Alters und mit den alten Menschen in den Altenhilfeeinrichtungen auseinander. So entwickelten sie beispielsweise neben der emotionalen Auseinandersetzung mit dem Tod auch kausale Schlussfolgerungen für das Sterben, die sie mit großer Engagiertheit diskutierten (vgl. Kap. 6.5.6). Obwohl auch die allgemeinen Altersbilder eher negativ geprägt waren, wendeten sich die Kinder den neuen intergenerativen Interaktionserfahrungen zu; damit differenzierten sich sukzessive auch die kindlichen Altersbilder aus (vgl. Kap. 6.3.1). Dabei war ein empathisches, auf Wechselseitigkeit beruhendes Verhalten der Kinder im Umgang mit den alten Menschen zu beobachten. Sie erkannten die älteren Menschen als wichtige, gleichwertige Interaktionspartner an, kooperieren eng mit ihnen, unterstützten sie bei Bedarf feinfühlig und nahmen deren Hilfe an. Gestützt durch die neuen Erfahrungen mit den unterschiedlichen Facetten des Alter(n)s, nahmen die Kinder forschend-neugierig auch zunehmend das eigene Alter oder das enger Familienangehöriger in den Blick und versuchten, sich in die – beispielsweise körperliche – Lage alter Menschen hineinzusetzen (vgl. Kap. 6.3.1).

In Fällen, in denen das hohe Alter befremdlicher wahrgenommen wurde, reagierten die Kinder in den intergenerativen Begegnungen entlang des Orientierungsrahmens ‚Fremdheit – Rückzug/Abgrenzung‘. Hierbei stand das Bedürfnis der Kinder im Vordergrund, möglichst wenig Kontakt zu den alten Menschen zu haben bzw. Distanz zu halten. Umso erstaunlicher war, dass trotz dieser Fremdheitsgefühle Kinder mehrfach an den Begegnungen teilgenommen haben und weitere Begegnungen mit alten Menschen für sich auch nicht ausschlossen. Dies verweist auf die Notwendigkeit, diese Begegnungen im Sinne der beteiligten Kinder (und selbstverständlich auch der älteren Menschen) angemessen und feinfühlig zu gestalten und Überforderungssituationen zu vermeiden.

Neben diesen prototypischen Einflüssen, die die Wahrnehmung der Begegnungen bei den verschiedenen Kindern im Projektverlauf, aber auch innerhalb einer Begegnung ganz unterschiedlich prägten, konnten weitere allgemeine Veränderungen festgestellt werden. Die intergenerativen Begegnungen regten einige Kinder zu einer Weiterentwicklung ihrer Lebensalterskonzepte an. Dabei wurde der Übergang zwischen dem anschaulichen Lebensalterskonzept, innerhalb dessen beispielsweise das ‚Überholen‘ eines älteren Menschen noch denkbar ist, zum chronologischen Alterskonzept deutlich. Die Kinder setzten sich zunehmend mit der Vorstellung auseinander, dass auch die alten Menschen einmal jung waren (vgl. Kap. 6.3.1). Dabei zeigte sich, dass die Kinder vor allem auf spezifische Altersmerkmale (sogenannte ‚age marker‘) reagierten und sich mit alterstypischen Verhaltensweisen beschäftigten, insbesondere mit Einschränkungen und Kompensationsmöglichkeiten. In welcher Form diese Auseinandersetzung erfolgte, lässt sich entlang der jeweiligen Prototypen nachvollziehen (Kap. 6.5.1).

Obwohl die Begegnungen von den Kindern überwiegend positiv erlebt wurden, kam es im Projektverlauf zu Ereignissen, die von den Kindern als befremdlich erlebt wurden. Wenn Grenzen überschritten oder Personen sich unangepasst/auffällig verhielten, wenn Personen während einer Begegnung die Kontrolle über ihren Körper verloren, waren die Fachkräfte gefordert, diese Themen aufzugreifen und mit den Kindern vor Ort und/oder im Nachgang zu bearbeiten. Gerade in der Auseinandersetzung mit dem Tod und Sterben zeigten die Kinder allerdings, dass sie diese Themen auch als etwas Selbstverständliches wahrnehmen, mit dem sie sich neugierig und offen auseinandersetzen (vgl. Kap. 6.5.2). Dies scheint gleichermaßen für einige andere zunächst befremdende Erlebnisse zu gelten, die von den Kindern teils empathisch, teils mit fast wissenschaftlichem Interesse für die eher unbekannten Verhaltensweisen bearbeitet wurden (vgl. Kap. 6.3.1). In Situationen allerdings, die sichtbare Fremdheit, Unsicherheit, Abgrenzung oder Rückzug in den Kindern auslösten, war eine sofortige feinfühligte Begleitung durch die Fachkräfte unabdingbar. Dank dieser professionellen Unterstützung zeigte sich, dass selbst Kinder, die negative und schwierige Situationen mit alten Menschen erlebt hatten, in der Lage waren, diese zu verarbeiten und für sie akzeptable Deutungen zu finden. In der Folge kam es nicht zwingend zu einer Generalisierung bzw. Abstraktion der konkreten Erlebnisse auf allgemeine Altersbilder, da sich auch in dieser Hinsicht die bestehenden Altersstereotypen als verhältnismäßig stabil erwiesen und es allenfalls zu Subtyping-Prozessen kam, die dazu führten, dass die betroffene Person als ‚Ausnahme-von-der-Regel‘ wahrgenommen wurde (vgl. Kap. 6.4.1 und 6.5.1).

Indem die Kinder im Laufe der intergenerativen Begegnungen regelmäßig die Perspektive der alten Menschen einnahmen (vgl. z. B. Kap. 6.3.1 und 6.3.2), setzten sie sich verstärkt mit den Gefühlen und Bedürfnissen der Bewohne-

rinnen und Bewohner der Altenhilfeeinrichtungen auseinander und gelangten zu Einschätzungen, die von großer Empathie getragen wurden. Besonders deutlich wurde dies in Situationen, in denen Handlungen zwischen den Interaktionspartnern überwiegend nonverbal aufeinander bezogen wurden (z.B. Video D5). Wenn davon ausgegangen werden kann, dass das empathische Einfühlen in die Bedürfnisse einer Person, die einer anderen sozialen Gruppe angehört, dazu führt, dass diese Person positiver wahrgenommen wird (Batson et al., 1997), kann daraus geschlossen werden, dass die Begegnungen einen wichtigen Beitrag zur intergenerativen Verständigung leisten konnten. Gemäß dem „Empathie-Vorurteil-Reduktionsmodell“ enthielten die durchgeführten intergenerativen Begegnungen dann die Gelegenheit, bestehende negative Altersstereotypen zu entkräften und offene und zugewandte intergenerative Interaktionen zu ermöglichen (vgl. Kap. 5.4.1.3).

Bestätigt wird diese Hypothese durch Befunde, nach denen es im Projektverlauf zu einem Wechsel der Prototypen und damit zu einem mutmaßlichen Einfluss der Begegnungen auf die kindlichen Vorstellungen vom Alter(n) und ihrem Umgang mit alten Menschen kam (Kap. 6.4). Obwohl kognitive und emotionale Entwicklungsschritte wie die Entwicklung der Theory of Mind oder die zunehmende Fähigkeit des Perspektivenwechsels nicht vernachlässigt werden dürfen, liegt ein vermuteter Zusammenhang zwischen der Teilnahme an den intergenerativen Begegnungen und veränderten Altersbildern (auf der theoretischen ebenso wie auf der performativen Ebene) nahe. Einzu-beziehen ist dabei die Bedeutung von Schlüsselsituationen ebenso wie die Rolle der professionellen Begleitung (vgl. Kap. 6.4.1). Letztere wurde vor allem in Situationen deutlich, in denen zunächst eine große Distanz der Kinder gegenüber den alten Menschen sichtbar war. Gemeinsame Aktivitäten und gestützte intergenerative Interaktionen führten im Verlauf der Begegnungen dazu, dass eine Annäherung und zunehmende Vertrautheit zwischen den Interaktionspartnern festgestellt werden konnte (vgl. Kap. 6.4.2). Dabei scheinen solche Schlüsselsituationen besonders vom Kompetenzerleben der Kinder bzw. ihrer Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der älteren Menschen geprägt zu sein. So kam es einerseits zu Situationen, die das Kompetenzgefühl der Kinder stärken und ihre eigenen Fähigkeiten im Kontrast zu den älteren Menschen herausstellten (z.B. Aktivitäten, bei denen feinmotorisches Geschick gefragt ist). Andererseits stellten Erfahrungen, bei denen die alten Menschen als lebenserfahren oder wissend erlebt wurden (z.B. wenn Geschichten aus einer anderen Zeit erzählt werden oder der richtige Platz für ein Puzzleteil vorausgesagt werden kann) einen wichtigen Rahmen dar, innerhalb dessen sie alte Menschen als attraktive Interaktionspartner kennenlernen konnten (vgl. Kap. 6.3.2).

In Bezug auf die „messbare“ (im Sinne von statistisch signifikanten Testverfahren) sozial-emotionale Entwicklung der Kinder konnten nur wenige be-

lastbare Ergebnisse generiert werden. Die Darstellbarkeit solcher Entwicklungsprozesse im Kontrollgruppendesign in einem relativ kurzen Zeitraum stellt die kindheitspädagogische Forschung derzeit ganz generell vor große Herausforderungen. Die Kompetenzmessung wurde zusätzlich durch das offene Konzept der Teilnahme sowie die dadurch geringe Fallzahl mit intensiven Begegnungserfahrungen erschwert (vgl. Rönna-Böse, 2013; Kap. 11). Hinzu kamen methodologische Schwierigkeiten, die insbesondere auf das Fehlen spezieller Instrumente, die intergenerative Kompetenzen bei Kindern in den Fokus rücken, zurückzuführen sind. Trotz dieser Einschränkungen sind positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Kinder – insbesondere im Hinblick auf ihr Körperempfinden – feststellbar. Insgesamt verweist das Projekt auf einen weiterführenden Forschungsbedarf hinsichtlich geeigneter Verfahren zur Erfassung von intergenerativen Kompetenzen im Kindesalter (vgl. Kap. 11).

13.2 Zentrale Wirkungen der Begegnungen

Die intergenerativen Begegnungen wirkten sowohl auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder als auch auf kognitive Aspekte. Die wesentlichen Veränderungen waren zusammenfassend:

- Intergenerative Begegnungen boten die Gelegenheit, das Wissen über altersspezifische Merkmale zu erweitern (Kap. 6.5.1).
- Konkrete Erlebnisse und Erfahrungen mit alten Menschen beeinflussten die Art und Weise, wie Kinder sich mit dem Thema des Alters auseinandersetzten. Ein zunächst von Fremdheit und Distanz geprägtes Verhältnis zum Alter konnte so beispielsweise im Laufe einer oder mehrerer Begegnungen in eine offene und neugierige Haltung dem Alter(n) gegenüber überführt werden. In anderen Fällen wurde führten allerdings befremdliche und/oder verstörende Erlebnisse zumindest zu einem zeitweisen Rückzug aus der Beschäftigung mit dem hohen Alter (Kap. 6.4).
- Intergenerative Begegnungen ermöglichen die Ausdifferenzierung bestehender Altersbilder (beispielsweise durch Subtyping- oder Subgrouping-Prozesse) (vgl. Kap. 6.4).
- Regelmäßige Treffen führen dazu, dass die Kinder dem Alltag in Altenhilfeeinrichtungen mit Normalitätsempfinden begegnen. Gerüche, Geräusche und Regeln werden als gewohnt und nachvollziehbar empfunden und verlieren an Fremdheit (vgl. Kap. 6.6.2).
- Die institutionsübergreifenden Treffen, die in der Regel außerhalb der Kindertageseinrichtungen stattfanden, erweiterten den Aktions-

radius der Kinder sowohl in räumlicher als auch in strukturell-ritueller Hinsicht. Die Kinder zeigten sich zunehmend sicher und vertraut in der Umgebung der Altenhilfeeinrichtungen und auf dem Weg dorthin (vgl. Kap. 6.5.1).

- Diese neu erworbenen Wissensbestände, die sich im Wesentlichen auf den institutionellen Kontext bezogen, stärkten das Kompetenzerleben der Kinder.
- Da die Kinder überwiegend gerne und engagiert an den Begegnungen teilnahmen, kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme an intergenerativen Treffen zu einer Erweiterung ihrer Bildungs- und Beziehungsgelegenheiten geführt hat (vgl. Kap. 6.7).
- Die Kinder erfuhren allein durch die Teilnahme an den Begegnungen eine positive Aufmerksamkeit und Beachtung. Als Mitglied einer Kleingruppe, deren Alltag sich für einige Stunden von dem der anderen Kinder der Tageseinrichtung unterscheidet, wurden sie von den Bewohnerinnen und Bewohnern und deren Pflegekräften freudig erwartet und empfangen.
- Wenn sie ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken im Rahmen von Begegnungen zeigen konnten, bekamen sie Lob und Anerkennung, die sie noch Monate später erinnerten. Damit verbunden ist eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls (vgl. Kap. 6.5.5).
- Kompetenzzuwächse zeigten sich besonders in Situationen, die es den Kindern ermöglichten, eine Perspektivenübernahme vorzunehmen. In solchen Momenten erlebten sich die Kinder als Personen, die andere Menschen mit ihren eigenen Fähigkeiten unterstützen können.
- Am deutlichsten zeigten sich diese Effekte im Körperselbstkonzept der Kinder, das sich auch in vergleichenden Testverfahren signifikant positiv entwickelte (vgl. Kap. 11).

VI

Zusammenfassung

In dem durch die Förderung des BMBF realisierten Projekts „Begegnungen“ wurden in einem insgesamt dreijährigen Zeitraum (August 2011 bis Juli 2014) unterschiedliche Möglichkeiten der professionell begleiteten und unterstützten Begegnungen zwischen Kindern aus Kindertageseinrichtungen und Menschen in Einrichtungen der Altenhilfe erprobt und hinsichtlich ihrer Wirkungen untersucht. Das an der Evangelischen Hochschule Freiburg von einem interdisziplinären Team von Forschungsgruppen aus dem Bereich der Kindheitspädagogik (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung ZfKJ) und der Gerontologie (AGP, Institut für angewandte Sozialforschung) realisierte Projekt wurde vor dem Hintergrund konzipiert, dass solche alltagsnahen Begegnungen immer seltener in familiären und nachbarschaftlichen Kontexten stattfinden. Zu diesem Ergebnis kam unter anderem auch der vierte Altenbericht der Bundesregierung (BMFSFJ, 2002).

In Kooperation mit Praxispartnern wurden in dem Projekt vielfältige Gelegenheiten zur Begegnung für Jung und Alt entwickelt und modellhaft in Kindertageseinrichtungen und Altenhilfeeinrichtungen implementiert. Die Wirkungen dieser Begegnungen auf das sozial-emotionale Verhalten, die Lebensqualität und soziale Teilhabe der Beteiligten wurden im Rahmen eines umfangreichen Evaluationsprogramms analysiert.

Für das Projekt konnten mit der AWO Freiburg, der Stadt Waldkirch und dem Diakonischen Werk Freiburg drei Praxispartner gewonnen werden, die seit langem in beiden Bereichen der Alten- sowie Kinder- und Jugendhilfe engagiert sind. Zudem sind sie aufgrund ihrer innovativen Ansätze in Teilhabe- und Unterstützungsangeboten für ältere Menschen und ihrer hohen pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren überregional bekannt. Die Entwicklung und Implementierung der Begegnungen erfolgte in enger Zusammenarbeit mit diesen Praxispartnern. Die konkrete Umsetzung des Projekts realisierten die Kindertagesstätte Norsinger Weg und das Martha-Fackler-Heim der AWO Freiburg, die Kita Pfiffikus und der St. Nikolai-Spitalfonds in Waldkirch sowie das Familienzentrum Kita Wiesengrün und die WOGÉ, Wohngruppe für Menschen mit Demenz der Diakonie Freiburg.

Zur Unterstützung wurden von der EH Freiburg projektinterne, interdisziplinär angelegte Fortbildungen für die beteiligten Fachkräfte vor Ort durchgeführt, die die fachlichen Grundlagen für projektrelevante Aspekte (u. a. zu Lebensphasen, Beziehung und Interaktion, Lebensqualität) vertiefen und einen mehrperspektivischen Blick auf Möglichkeiten gestützter Begegnungen ermöglichen sollten. Die konkreten Maßnahmen und Angebote wurden von dem Projektteam unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen vor Ort – zu beachten waren neben den spezifischen Zielgruppen auch die personellen zeitlichen Ressourcen – gemeinsam mit den Fachkräften der jeweiligen „Tandems“ entwickelt. Praxiserprobte Angebote und Einblicke in die Begegnungen wurden in einer Praxishandreichung veröffentlicht (Weltzien et al., 2013b).

Insgesamt wurden in zwei Projektzeiträumen 164 Begegnungen zwischen Hochbetagten und Vorschulkindern durchgeführt. Diese wurden prozessbegleitend und abschließend summativ mit Hilfe eines interdisziplinär entwickelten Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Verfahren (Mehrebenenansatz im prä-/post-Design) evaluiert.

Auf der Ebene der Kinder kamen sowohl spezielle – auf den kindheitspädagogischen Bereich abgestimmte – qualitative Instrumente als auch standardisierte Instrumente zur Erfassung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zum Einsatz. Zur Befragung der am Projekt beteiligten Vorschulkinder wurden dialoggestützte Interviews durchgeführt, die im Rahmen umfangreicher Praxisforschungsprojekte entwickelt und erprobt wurden (Weltzien, 2012). Die Methode der dialoggestützten Interviews mit Kindern unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen wurde aus der Überlegung heraus entwickelt, dass es Kindern leichter fällt, Teile ihrer Alltagswirklichkeit zu rekonstruieren und davon zu erzählen, wenn sie von einem anderen, vertrauten Kind darin unterstützt werden.

Als weiteres Verfahren wurden videogestützte Beobachtungen eingesetzt, die Erkenntnisse über die Interaktionen und Verhaltensweisen in den Begegnungen hervorbringen sollten. Für diese Beobachtungen wurden erprobte, systematische Beobachtungsverfahren aus der Kindheitspädagogik (z. B. Leuveners Engagiertheitsskala LES-K, vgl. Laevers, 1997) angewendet, die auf die Einschätzung von Wohlbefinden und Engagiertheit der Kinder ausgerichtet waren. Weitere videogestützte Verfahren wurden im Rahmen verschiedener Qualifikationsarbeiten eingesetzt und mit Hilfe qualitativer Verfahren ausgewertet.

Damit stützen sich die Fallrekonstruktionen auf ein umfangreiches empirisches Material:

- Insgesamt nahmen 133 Kinder an 164 Begegnungen im Zeitraum Dezember 2011 bis Juli 2013 teil.

- An den dialoggestützten Interviews nahmen insgesamt 114 Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren teil, davon wurden 33 Kinder vor Projektbeginn (November 2011), 46 Kinder am Ende des ersten Projektzyklus (Juni 2012) und 35 Kinder am Ende des zweiten Projektzyklus (Juni 2013) befragt.
- Die Begegnungen wurden regelmäßig in Form teilnehmender Beobachtungen (ca. ein Viertel aller Begegnungen) wissenschaftlich begleitet. Neben Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen wurden auch Videoaufnahmen erstellt, die im anschließenden Auswertungsprozess in vielfacher Weise genutzt wurden (Validierung der kindlichen Äußerungen zu projektspezifischen Angeboten und Settings, interaktionsbezogene Beobachtungsstudien). Auch wurde ein spezielles Erhebungssetting („Altersspiele“) entworfen, bei dem die kindlichen Spiele videografiegestützt ausgewertet wurden. Zusätzlich wurden 40 zufällig ausgewählte Beobachtungssequenzen von jeweils 3- bis 4-minütiger Dauer mit Hilfe der Leuener Engagiertheitsskala quantitativ ausgewertet.
- Außerdem wurden Testverfahren zur Kompetenzentwicklung der beteiligten Kinder eingesetzt. Damit sollten Effekte der intergenerativen Begegnungen auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder erfasst werden.

Neben den im Rahmen des Projekts erhobenen empirischem Material (Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Videografie) wurde eine umfangreiche Recherche über internationale Befunde zu kindlichen Altersbildern durchgeführt. Danach beruhen kindliche Vorstellungen vom Alter(n) zum einen auf Erfahrungen mit den eigenen (Ur-)Großeltern oder anderen älteren Personen aus dem familiären Umfeld und zum anderen auf gesellschaftlichen Altersstereotypen. Das Wissen über die Eigenschaften der sozialen Gruppe der älteren Menschen wird dabei in generalisierender Form auf einzelne Individuen angewandt, ohne individuelle Charakteristika zu beachten (Petersen & Six, 2008). Altersstereotype gelten wie andere Stereotype bereits im Kindesalter als verhältnismäßig stabil.

Vorurteilsbehaftetes Verhalten zeigt sich US-amerikanischen Studien zufolge bereits bei Kindern im Vorschulalter (Schmidt-Hertha et al., 2012). Die Art und Weise, wie ältere Menschen wahrgenommen werden, beeinflusst auch die eigenen Zukunftsvorstellungen. Umgekehrt ist ein negativer Altersstereotyp umso stärker ausgeprägt, je mehr sich das Alter eine „angsterregende“ Situation darstellt (Butler, 1980; Filipp & Mayer, 1999). Obwohl Altersstereotype damit hohe affektive Anteile enthalten, basieren sie im Gegensatz zu Vorurteilen nicht auf rein gefühlsmäßigen Anteilen, sondern enthalten überprüfbare Wissens Elemente über das Alter(n).

Kinder entwickeln bereits in der präoperationalen Phase Alterskonzepte, die auf Basis äußerer Merkmale, insbesondere des Gesichts gebildet werden. Dabei bilden gesellschaftlich vorherrschende Altersstereotype den Kontext für diese Kategorisierungen. Intergenerationale Kontakte bergen allerdings die Möglichkeit, erfahrungsbasiert neue Erkenntnisse zu gewinnen, welche bereits bestehende Vorstellungen des Alter(n)s differenzieren, relativieren oder revidieren. Eine zentrale Rolle spielen in diesem Zusammenhang die zunehmende Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die Empathiefähigkeit. Durch das Hineinversetzen in eine andere Person steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese positiver bewertet wird („Empathie-Vorurteil-Reduktionsmodell“, Batson et al., 1997). Indem empathische Gefühle für ältere Menschen ausgelöst werden, rückt das Wohlergehen *der* älteren Menschen in den Fokus, positive Gefühle können damit generalisierend auf eine Gruppe übertragen werden, negative Komponenten des allgemeinen Altersbildes treten dagegen in den Hintergrund.

Meta-Analysen bisheriger Altersstudien verweisen zwar auf insgesamt eher negativ geprägte Altersbilder bei Kindern (Gilbert & Ricketts, 2008), zugleich zeigen Interventionsstudien, dass einzelne ältere Menschen häufig positiver gesehen werden als die soziale Kategorie des Alters (Chasteen, et al., 2002; Newman et al., 1997). Auch kommen Forschungsbefunde zu dem Ergebnis, dass Altersbilder bereits in der frühen Kindheit mehrdimensional geprägt sein können und nicht auf positive oder negative Komponenten reduziert werden können (Kite & Johnson, 1988). Auch sind Wissensbestände dazu geeignet, eher negative Altersbilder auszudifferenzieren (Haught et al., 1999; Steitz & Verner, 1987). Dabei scheinen vor allem außerfamiliale Kontakte zu älteren Menschen eine positive Wirkung auf Altersstereotypen zu haben, da die Beziehung der Kinder zu ihren Großeltern kaum Auswirkungen auf ihre generelle Einstellung alten Menschen gegenüber zeigte (Newman et al., 1997). Im Rahmen von Subtyping-Prozessen (vgl. Kap. 5.2) münden individuelle Erfahrungen nicht selbstverständlich in die Differenzierung von Altersbildern, sondern werden zunächst nur auf einzelne Personen dieser Altersgruppe angewandt. Als zentraler Aspekt hinsichtlich des Einflusses von Interventionen auf die kindlichen Altersbilder ist dabei die Gestaltung von Interaktionen (Funderburk et al., 2006). Dabei werden Projekte mit möglichst jungen Kindern als besonders geeignet betrachtet, um negative Altersbilder abzufedern bzw. erfahrungsbasiert auszudifferenzieren (Pinquart & Wenzel, 2000).

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass wissensbasierte Aspekte von Altersbildern im Laufe der Kindheit gelernt und ausdifferenziert werden. Auch die Vorstellungen vom und Einstellungen zum eigenen Alternsprozess sind multidimensional und vielschichtig, können durchaus ambivalenter Natur sein und weichen nicht selten von der allgemeinen Vorstellung über das Alter ab (Newman et al., 1997).

Vor dem Hintergrund der bisherigen – überwiegend aus dem angloamerikanischen Raum stammenden (und zudem älteren) Forschungsbefunde wurden die aus dem Projekt „Begegnungen“ gewonnenen empirischen Daten auf die Frage hin ausgewertet, ob und in welcher Richtung die kindliche Einstellungen dem hohen Alter gegenüber Veränderungen zeigen. Dabei wurden – anders als in zahlreichen vorliegenden Studien – nicht die expressiven Altersbilder „abgefragt“ bzw. explizite Einstellungen und Meinungen über das hohe Alter erhoben, sondern es wurden über die fallvergleichende Rekonstruktion handlungsleitende Orientierungen bezogen auf das hohe Alter herausgearbeitet. Hierzu wurde das empirische Material fallvergleichend im Hinblick auf die Frage ausgewertet, welche Altersbilder, Vorstellungen und Theorien über das Alter bei den Kindern erkennbar sind. Die Rekonstruktion dieser Orientierungen erfolgte mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. Ziel war es, einen erweiterten verstehenden und erklärenden Zugang zu den Äußerungen und Verhaltensweisen der Kinder im Kontext der Begegnungen zu bekommen. Die Beschreibungen und Erzählungen der Kinder wurden in Bezug zu diesen Orientierungen gesetzt und damit gegenüber anderen möglichen Orientierungen (sog. Gegenhorizonten) abgegrenzt. Dabei ließen sie vier prototypische Orientierungen der Kinder unterscheiden:

- Prototyp 1 („Fürsorge“). Dieser Prototyp weist Merkmale eines deutlich defizitgeprägten Altersbildes auf, ist jedoch gleichzeitig Menschen in hohem Alter zugewandt. Kinder, die diesem Prototyp nahe kommen, berichten in den Interviews vergleichsweise differenziert von Handlungen, die durch Fürsorge und Pflege geprägt sind – sowohl innerhalb der eigenen familialen Kontexte als auch im Zusammenhang mit den Begegnungen. Das ‚Sich-Kümmern‘ und notwendige Versorgungstätigkeiten stehen im Vergleich zu anderen möglichen und eher durch Wechselseitigkeit geprägten Aktivitäten zwischen Jung und Alt im Vordergrund.
- Prototyp 2 („Indifferenz“). Dieser Prototyp ist dadurch geprägt, dass das hohe Alter der Menschen, die an den Begegnungen teilnehmen, nur eine untergeordnete Rolle in den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder spielt. Die eigenen Aktivitäten sowie die interaktiven Handlungen mit anderen Beteiligten stehen im Vordergrund. Die handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf das hohe Alter sind indifferent, das hohe Alter mit seinen spezifischen Bedingungen und Merkmalen stellt für die Kinder (noch) keine Differenzlinie dar.
- Prototyp 3a („Fremdheit – Exploration/Annäherung“). Dieser Prototyp ist dadurch geprägt, dass das Kind mit relativ geringen Vorerfahrungen in die Begegnungen kommt bzw. eher selten familiäre oder nachbarschaftliche Beziehungen zu Menschen in hohem Alter beste-

hen. Die Begegnungen sind daher mit Fremdheitserfahrungen verbunden, die allerdings durch die Orientierung geleitet werden, dieser Fremdheit zu begegnen und diese zu erkunden.

- Prototyp 3b („Fremdheit – Rückzug/Abgrenzung). Bei diesem Prototyp steht das Kind mit einem ähnlich großen Fremdheitsgefühl dem hohen Alter gegenüber. Es bestehen weder intensivere Kontakte im familiären oder nachbarschaftlichen Kontext noch gibt es Vorerfahrungen durch institutionalisierte Begegnungen zwischen Jung und Alt. Kinder, die diesem Prototyp nahe kommen, drücken eine abgrenzende Haltung – sowohl gegenüber den konkreten (eigenen oder berichteten) Erfahrungen als auch gegenüber dem hohen Alter – generell aus.

Fallübergreifend zeigte sich, dass die Begegnungen geeignet waren, das altersspezifische und generationenbezogene Erfahrungswissen bei den Kindern zu vertiefen. Zentrale Merkmale dieses neuen Wissens- und Erfahrungsraumes sind:

- Die Altenhilfeeinrichtungen entwickeln sich zu einer vertrauten Umgebung. Die regelmäßigen Besuche in den Altenhilfeeinrichtungen erzeugten bei den Kindern ein Gefühl, die Wege, Orte und Räume zu kennen. Mit zunehmender Dauer (und damit Häufigkeit der Teilnahme) entwickelten sich die Besuche zu einer Routine, die den Kindern die anfangs fremden und z. T. auch befremdlichen Orte vertraut werden ließen. In Projekteinrichtungen, in denen dementiell erkrankte Menschen wohnten, zeigte sich ebenso eine Vertrautheit wie in anderen Einrichtungen.
- Rücksichtnahme wird zur Selbstverständlichkeit. Zu den Regeln und Ritualen gehörten auch bestimmte Verhaltensweisen, wie man sich bei den alten Menschen zu verhalten hat, um sie nicht zu stören oder zu verängstigen. In der Art und Weise, wie diese Regeln von den Kindern beschrieben wurden und welche Begründungen dafür angegeben wurden, drückt sich ein Gefühl der Verantwortung aus.
- Die Vielfalt des Alters erkennen und dieser begegnen. Die Begegnungen boten Gelegenheiten, die vielfältigen Erscheinungsformen des hohen Alters zu beobachten: Gesichter, Hände, Haut, Haare, Zähne und Finger beschäftigten die Kinder, und sie tauschten sich ausführlich über ihre Beobachtungen aus. Die Auseinandersetzung mit dem Aussehen im hohen Alter erfolgte dabei auf der Grundlage von sozialen Kategorien, Vergleichen zu sich selbst und anderen Lebensaltern. Die Differenzierungsleistungen waren umso größer, je vertrauter die Kontakte zwischen den Kindern und alten Menschen waren.

- Altersspezifische Einschränkungen und Kompetenzen kennen. Noch stärker als die äußeren Merkmale beschäftigten die Kinder die Fülle von Einschränkungen der alten Menschen, die sie in den Begegnungen kennenlernten. Nicht nur die Einschränkungen, sondern auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten der alten Menschen spielten eine Rolle für die Kinder.
- Freude im hohen Alter entdecken. Die Kinder beschäftigten sich in der Rekonstruktion der Begegnungen mit der Frage, was den alten Menschen gefällt und was nicht. Die Gefühle der alten Menschen zu erkennen, war für die Kinder nicht einfach. Aufgrund der eingeschränkten Mimik und der kommunikativen Barrieren insbesondere bei Menschen mit Demenz waren die Kinder darauf angewiesen, kleinste Signale von Freude oder Ärger zu erkennen.
- Lernen und Vergessen in Beziehung setzen. Neben den eingeschränkten motorischen Fähigkeiten im hohen Alter beschäftigte die Kinder, zu welchen kognitiven Leistungen alte Menschen in der Lage sind. Sie beobachteten bei den Begegnungen die eingeschränkten Kompetenzen vor allem im Zusammenhang mit demenziellen Erkrankungen und beschäftigten sich intensiv mit der Frage, wann bzw. warum das Denken aufhört. Bei den Begegnungen machten die Kinder jedoch nicht nur die Erfahrung, dass alte Menschen viele Dinge nicht mehr können oder vergessen haben. Auch neue Lernerfahrungen der alten Menschen im Zusammenhang mit Liedern, Spielen oder Tänzten beschäftigten die Kinder.
- Individuelle Bedürfnisse erkennen. Neben der Frage, worüber sich die alten Menschen freuen, dachten die Kinder auch über differenziertere Bedürfnisse im Alter nach. Dabei rekonstruierten die Kinder nicht nur generelle, für sie mit dem Alter unmittelbar verbundene, Bedürfnisse, die auch im Kontext generalisierter Altersbilder standen. Auch individuelle Bedürfnisse einzelner Bewohner wurden im Kontext der Begegnungen genau beobachtet und gedeutet.
- Umgang mit Krisensituationen und Notfällen. Nicht nur gemeinsame Aktivitäten und das genaue Beobachten der alten Menschen waren wichtige Themen der Kinder. Auch befremdliche Erfahrungen in den Begegnungen wurden von den Kindern expliziert und miteinander im Gespräch ‚verhandelt‘.
- Die Bedeutung von Begleitung und Unterstützung. Nicht nur in Krisen- oder Notsituationen wurden den begleitenden Fachkräften von den Kindern wichtige Funktionen zugeschrieben. Sie stellten ebenso wie die Betreuungskräfte der Altenhilfeeinrichtungen insgesamt

zentrale Orientierungsfiguren für den Umgang mit alten Menschen dar.

Im Verlauf der Begegnungen konnten neben dem Wissens- und Erfahrungszuwachs auch Veränderungen in dem sozio-emotionalen Bezug der Kinder in Bezug auf das hohe Alter beobachtet bzw. rekonstruiert werden. Wesentliche Veränderungen waren:

- Verhaltensweisen, die zunächst von Fremdheit und Distanz geprägt waren, entwickelten sich im Laufe der Begegnungen zunehmend in Richtung Offenheit und Zugewandtheit. Teilweise führten allerdings auch befremdliche Erlebnisse zu einem (temporären) Rückzug aus den Begegnungen.
- Die Erfahrungen in den Begegnungen stärkten das Kompetenzerleben der teilnehmenden Kinder. Dies konnte sowohl aus den dialoggestützten Interviews rekonstruiert als auch über systematische videogestützte Beobachtungen aufgezeigt werden. Kompetenzzuwächse zeigten sich besonders in Situationen, in denen den Kindern eine Perspektivenübernahme gelang, in denen sie für ihr Handeln positive Aufmerksamkeit bekamen und in denen sie Unterstützung geben konnten.

Die Begegnungen mit dem hohen Alter boten vielfältige Möglichkeiten, Theorien und Konzepte über das Leben im Alter und dessen Besonderheiten im Vergleich zum „normalen“ Alter zu entwickeln. Auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in diesen Begegnungen oder (selbst) zugeschriebenen Aufgaben der Kinder konnten in der wissenschaftlichen Begleitung herausgearbeitet werden. In videogestützten Beobachtungen konnte ein hohes Maß an Wohlbefinden und Engagiertheit der Kinder auf Basis der Leuveners Engagiertheitsskala LES-K (Laevers, 1997, Laevers et al., 1999) gemessen werden. Bedeutsam für das Wohlbefinden und die Engagiertheit waren dabei die attraktiven Angebote im Kontext der Begegnungen, das gemeinsame Spiel mit Gleichaltrigen, den Bewohnerinnen und Bewohnern der Altenhilfeeinrichtungen sowie den Fach- und Betreuungskräften der „mittleren“ Generation. Die Offenheit der Teilnahme und die auch während der Begegnungen große Entscheidungsvielfalt, ob und in welchem Maße die Kinder sich an den Angeboten beteiligen wollten, trugen zu den positiven sozial-emotionalen Verhaltensäußerungen der Kinder bei. Selbst in der Beschäftigung mit befremdlichen Erlebnissen zeigen sich die Kinder überwiegend offen und interessiert für die Belange alter Menschen. Grenzwertig wurden allerdings Situationen erlebt, in denen die alten Menschen für die Kinder kaum nachvollziehbare Regelverstöße begingen. In der Auseinandersetzung mit neuen altersspezifischen Aspekten (Was ist Demenz?) beschäftigten sich die Kinder in dem Projekt mit ihren eigenen Erklärungsansätzen für Unvorstellbares.

Die Rolle der Fachkräfte hatte eine große Bedeutung für das Gelingen der Begegnungen. Tragfähige Strukturen, Abläufe und Regeln, die auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Kinder und alten Menschen abgestimmt sind, sowie die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre zählten zu den wichtigsten Voraussetzungen für gelingende Begegnungen. Über ihr eigenes intergeneratives Handeln vermittelten die Fachkräfte Sicherheit und Orientierung. Als Rollenvorbilder nahmen sie eine Schlüsselposition ein. Auch im Hinblick auf das fürsorgliche Verhalten orientierten sich die Kinder eng am Verhalten der begleitenden Fachkräfte. Auf Basis dieser Orientierung entwickelten sich auch selbstständige, stärker auf individuelle Interaktionen ausgerichtete Verhaltensmuster der Kinder.

Die Freiwilligkeit und die prinzipielle Offenheit der Begegnungen sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich ein Gefühl von Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit einstellen kann. Auch während der Begegnungen konnten die Beteiligten entscheiden, ob und in welcher Weise sie an den gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen oder lieber nur zuschauen oder zuhören wollten. Gelegenheiten boten sich im Rahmen bekannter Routinen wie Begrüßungskreise und Abschiedslieder. Solche gemeinsamen, von den Kindern und älteren Menschen zunehmend selbstläufig praktizierten Routinen erzeugte ein Gefühl der Zugehörigkeit. Für die Kinder wurden die Einrichtungen zunehmend zu einem „normalen“ Ort, der ihnen gut bekannt und vertraut war.

In Bezug auf die Altersbilder der Kinder ist es erstaunlich, dass sich die allgemeinen Altersbilder der Kinder allenfalls in einzelnen Aspekten unterscheiden, obwohl sie sowohl im familiären Kontext als auch bei den institutionellen Begegnungen sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben. Damit bestätigen sich Forschungsergebnisse, wonach Altersbilder insgesamt eher stabile Konstrukte sind, die häufig undifferenziert repliziert werden und erfahrungsbasiert allenfalls geringfügig modifiziert werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Kinder über Subtyping-Prozesse bestehende Altersstereotypen zunächst verfestigen, indem sie konkrete Erfahrungen, beispielsweise mit alten Menschen aus dem familiären Umfeld, die von ihrem bisherigen Altersbild abweichen, als „Ausnahme von der Regel“ erklären. Denkbar ist auch die Entwicklung einer neuen Subgruppe, die sich auf die Bewohnerinnen und Bewohner der Altenhilfeeinrichtung bezieht. Die bestehenden Altersbilder würden in diesem Fall um die Subkategorie „alte Menschen aus der Altenhilfeeinrichtung“ ergänzt. Damit gewinnen die Altersbilder über projektspezifische Erfahrungen, wie sie im Rahmen des Projekts „Begegnungen“ ermöglicht werden konnten, an Differenziertheit. Der Blick auf das hohe Alter und auch das Verhalten gegenüber Menschen, die dieser Altersgruppe angehören, ist über das erfahrungsgesättigte Wissen und Können der Kinder reicher geworden.

VII

Literatur

- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- Aday, R. H., Aday, K. L., Arnold, J. L. & Bendix, S. L. (1996). Changing children's perceptions of the elderly: The effects of intergenerational contact. *Gerontology and Geriatric Education*, 16 (3), 37-51.
- Aday, R. H., McDuffie, W. & Sims, C. R. (1993). Impact of an intergenerational program of black adolescents' attitudes toward the elderly. *Educational Gerontology*, 19, 663-673.
- Aday, R. H., Sims, C. R. & Evans, E. (1991). Youth's attitudes toward the elderly: The impact of intergenerational partners. *Journal of Applied Gerontology*, 10, 372-384.
- Aday, R. H., Sims, C. R., McDuffie, W. & Evans, E. (1996). Changing children's attitudes toward the elderly: The longitudinal effects of an intergenerational partners program. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (2), 143-151.
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2004). Bindungserfahrungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.) (2004), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-277). München: Ernst Reinhardt.
- Ainsworth, M., Blehar, S., Waters, M.C. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alanen, L. (1997). Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17 (2), 162-177.
- Albert, S. M., Castillo-Castanada, C., Jacobs, D. M., Sano, M., Bell, K., Merchant, C., Small, S. & Stern, Y. (1999). Proxy-reported quality of life in Alzheimer's patients: Comparison of clinical and population based samples. *Journal of Mental Health and Aging* 5, 49-58.
- Alexi, S. & Fürstenau, R. (2012). Dokumentarische Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 205-221). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Andresen, S. (2012). Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitativer Interviews. *Frühe Bildung*, 1 (3), 137-142.
- Argyle, M. (2005). *Körpersprache & Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation* (9. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Ashmore, R. & DelBoca, F. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. L. Hamilton (Eds.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (S. 1-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baggett, S. & Dickinson, K. (1978). *Attitudinal consequences of older adult volunteers in the public school setting*. Paper presented at the 31st Annual Scientific Meeting of the Gerontological Society, Dallas.
- Bales, S. S., Eklund, S. J. & Siffin, C. F. (2000). Children's Perceptions of Elders Before and After a School-Based Intergenerational Program. *Educational Gerontology*, 26 (7), 677-689.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim, München: Juventa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Hormon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., Klein, T. R. & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 105-118.
- Becker, S., Kruse, A., Schröder, J. & Seidl, U. (2005). Heidelberger Instrument zur Erfassung von Lebensqualität bei Demenz (H.I.L.D.E.) Dimensionen von Lebensqualität und deren Operationalisierung. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 38, 108-121.
- Beelmann, A. & Schneider, N. (2003): Wirksamkeit von Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen. Eine Übersicht und Meta-Analyse zum Bestand und zu Ergebnissen der deutschsprachigen Effektivitätsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 32, (2), 129-143.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., Rottmann, N. (2009): *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, 35).
- Berner, F., Rossow, J. & Schwitzer, K.-P. (Hrsg.) (2012a). *Altersbilder in der Wirtschaft, im Gesundheitswesen und in der pflegerischen Versorgung. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung* (Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 26.11.2014. Verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10655001>

- Berner, F., Rossow, J. & Schwitzer, K.-P. (Hrsg.) (2012b). *Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum sechsten Altenbericht der Bundesregierung*. (Bd. 1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bierhoff, H.-W. (2008). Solidarität gegenüber Fremdgruppenmitgliedern. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 341-349). Weinheim, Basel: Beltz, PVU.
- Biggeri, M., Ballet, J. & Comim, F. (2010). The Capability Approach and Research on Children: Capability Approach and Children's Issues. In S. Andresen, I. Diehm, U. Sander & H. Ziegler (Eds.), *Children and the Good Life* (pp. 75-90). Dordrecht, New York: Springer.
- Bischof-Köhler, D. (2011a). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Suttgart: Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, D. (2011b). Theory of Mind und die Entwicklung der Zeitperspektive. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 694-719). Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Blunk, E. & Williams, S. (1997). The Effects of Curriculum on preschool children's perceptions of the elderly. *Educational Gerontology*, 23 (3), 233-241.
- Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (4. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180-190). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K., Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2006). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2002). Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen. In G. Burkart & J. Wolf (Hrsg.), *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen (Martin Kohli zum 60. Geburtstag)* (S. 249-273). Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bourdieu, P. (1972). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bowlby, J. (1984). *Bindung: eine Analyse zur Mutter-Kind-Beziehung* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Britton, J. & Britton, J. (1969). Discrimination of age by preschool children. *Journal of Gerontology*, 24, 457-460.
- Brooks, J. & Lewis, M. (1976). Infant's responses to strangers: Midget, adult, and child. *Child Development*, 47, 323-333.
- Buchka, M. (2010). *Das Alter: Heil- und sozialpädagogische Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002). *Vierter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland: Risiken, Lebensqualität und Versorgung Hochaltriger – unter besonderer Berücksichtigung demenzieller Erkrankungen*. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010). *Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland: Altersbilder in der Gesellschaft*. Berlin: BMFSFJ.
- Burke, J. (1981). Young children's attitudes and perceptions of older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 14, 205-222.
- Butler, R. N. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36 (2), 8-11.
- Caspi, A. (1984). Contact Hypothesis and Inter-Age Attitudes: A Field Study of Cross-Age Contact. *Social Psychology Quarterly*, 47 (1), 74-80.
- Castello, A. (2009). Soziale Entwicklung. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo, A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik* (S. 41-52). Köln: Carl Link.
- Chasteen, A., Schwarz, N. & Park, D. (2002). The activation of aging stereotypes in younger and older adults. *Journal of Gerontology*, 57B (6), 540-547.
- Chitwood, D. & Bigner, I. (1980). Young children's perceptions of old people. *Home Economic Research Journal*, 8, 369-374.
- Couper, D., Donorfio, L. & Goyer, A. (1995). *Images of aging: Children's attitudes: (Final report)*. Washington, DC: AARP.

- Couper, D., Sheehan, N. & Thomas, E. (1991). Attitude toward old people: The impact of an intergenerational program. *Educational Gerontology*, 17, 41-53.
- Cuddy, A. J. C., Norton, M. I. & Fiske, S. T. (2005). This Old Stereotype: The Pervasiveness and Persistence of the Elderly Stereotype. *Journal of Social Issues*, 61 (2), 267-285.
- Davidson, D., Cameron, P. & Jergovic, J. (1995). The effects of children's stereotypes on their memory for elderly individuals. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 70-90.
- De Neve, H. (1988). *Denken over doceren: evaluatie van doceergedrag door studenten als optimalisierungspectief voor docenten*. Niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling. Leuven.
- Deckert-Peaceman, H., Dietrich, C. & Stenger, U. (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung* (Grundwissen Erziehungswissenschaft). Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgemeinschaft).
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2009). Interview mit Elschenbroich zum Thema: „Reifer Reis neigt den Kopf“ – Ältere Menschen in Japan. Zugriff am 25.11.2014. Verfügbar unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=538&Jump1=LINKS&Jump2=265>
- Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.) (o. J.). *Altersbilder in der Gesellschaft. Themen und Ziele des Sechsten Altenberichts der Bundesregierung*. Berlin: DZA.
- Dobrosky, B. & Bishop, J. (1986). Children's perceptions of old people. *Educational Gerontology*, 12, 429-439.
- Downs, A. & Walz, P. (1981). Sex differences in preschoolers' perceptions of young, middle-aged, and elderly adults. *Journal of Psychology*, 109, 119-122.
- Duppel, H. (2012). *Die emotionale Bedeutung von Begegnungen mit Vorschulkindern für Menschen mit Demenz. Eine Videoanalyse*. Unveröff. BA-Thesis. EH Freiburg.
- Durkin, K. (2003). Entwicklungssozialpsychologie. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. Aufl., S. 54-80). Berlin [u.a.]: Springer.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie* (3. Aufl., S. 178-189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edwards, C. & Lewis, M. (1979). Young children's concepts of social relations: Social functions and social objects. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The child and its family: The genesis of behavior* (pp. 245-266). New York: Plenum.

- Edwards, C. (1984). The age group labels and categories of preschool children. *Child Development*, 55, 440-452.
- Eggert, T., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). *Das Selbstkonzeptinventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. Dortmund: Borgmann.
- Einsiedler, W. (1990). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellwanger, W. & Grömminger, A. (1989) *Das Puppenspiel. Psychologische Bedeutung und pädagogische Anwendung*. Freiburg i. Br.: Herder Verlag.
- Elschenbroich, D. & Schweitzer, O. (2009): Lebenserwartung. Die Alten und die Kinder in Japan. DJI: DVD.
- Engel, E.-M., Rönna-Böse, M., Beuter, S., Wünsche, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF) – Konzept, Entwicklung und praktische Erfahrungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 305-328). Freiburg: FEL Verlag.
- Fagan, J. (1972). Infants' recognition memory for faces. *Journal of Experimental Child Psychology*, 14, 453-476.
- Falchikov, N. (1990). Youthful ideas about old age: An analysis of children's drawings. *International Journal of Aging and Human Development*, 31 (2), 79-99.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (1999). *Bilder des Alters. Altersstereotype und die Beziehungen zwischen den Generationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fillmer, H. (1982). Children's descriptions of and attitudes toward the elderly. *Educational Gerontology*, 10, 99-107.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (vol. 2, pp. 357-411). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Flavell, J. H. (Hrsg.). (1975). *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Frank, A. (2008). *Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung fördern* (3. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden in der Sozialarbeitsforschung. In K. Fröhlich-Gildhoff, E.-M. Engel, M. Rönna & G. Kraus (Hrsg.), *Forschung zur Praxis in den ambulanten Hilfen zur Erziehung* (S. 15-29). Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer

- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönna, M. (2007). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK. Trainingsmanual für ErzieherInnen*. München, Basel: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Haderlein, R. (Hrsg.) (2008). *Forschung in der Frühpädagogik I*. Freiburg: FEL-Verlag.
- Fuhs, B. (1997). Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 705-757). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 87-104). Weinheim: Juventa.
- Funderburk, B., Damron-Rodrigues, J., Storms, L. L. & Solomon, D. H. (2006). Endurance of undergraduate attitudes toward older adults. *Educational Gerontology*, 32, 447-472.
- Gilbert, C. N. & Ricketts, K. G. (2008). Childrens attitudes toward older adults and aging: a synthesis of research. *Educational Gerontology*, 34, 570-586.
- Gordon, R. & Arvey, R. (2004). Age bias in laboratory and field settings: A meta-analytic investigation. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 468-492.
- Gottdiener, Mark (1979): Field research and video tape. *Sociological Inquiry*, 49, 4, 59-66
- Greenberg, D., Hillman, D. & Grice, D. (1973). Infant and stranger variables related to stranger anxiety in the first year of life. *Developmental Psychology*, 9, 207-212.
- Gretsch, P., Mischo, C. (2009). *Sprachentwicklung*. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo, A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik*. Köln: Carl Link.
- Grimshaw, A. D. (1982). Sound-image data records for research on social interaction: some questions answered. *Sociological Methods and Research*, 11, 2, 121-144.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 281-292). New York: Guilford.
- Haught, P. A., Walls, R. T., Laney, J. ., Leavell, A. & Stuzen, S. (1999). Child and adolescent knowledge and attitudes about older adults across time and states. *Educational Gerontology*, 25 (6), 501-517.
- Haug-Schnabel, G. & Bense, J. (2005). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Heath, C. (1986): *Body Movement and Speech in Medical Interaction*, Cambridge.

- Heimlich, U. (1993). *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2000). Kinderspiel und Spielbeobachtung. Spielerfahrungen als Mittler zwischen Bildungssystem und Lebenswelt. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 171-185). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltenstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.
- Heinzel, F. (2000a). Einleitung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 17-20). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Heinzel, F. (2000b): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 21-37). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 22-36). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hickey, T., Hickey, L. & Kalish, R. (1968). Children's perceptions of the elderly. *Journal of Genetic Psychology*, 112, 227-235.
- Hickey, T. & Kalish, R. (1968). Young people's perceptions of adults. *Journal of Gerontology*, 112, 227-235.
- Hoff, A. (2005): Intergenerationale Familienbeziehungen im Wandel. In C. Tesch-Römer, H. Engsteler & S. Wurm (Hrsg.), *Altwerden in Deutschland. Sozialer Wandel und individuellen Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte* (S. 231-280). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höpflinger, F. & Hummel, C. (2007). Enkelkinder und ihre Großeltern – alte Bilder, neue Generationen. In H.-W. Wahl & H. Mollenkopf (Hrsg.), *Alternsforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Alterns- und Lebenslaufkonzeptionen im deutschsprachigen Raum* (S. 99-119). Berlin: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Hoscheit, A. (2013). *Feinfühlige Begegnungen. Videogestützte Analysen intergenerativer Projekte zur Feinmotorik*. Unveröff. MA-Thesis. EH Freiburg.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2012). Videografieren als Beobachtungsmethode – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 134-153). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Hülst, D. (2000). Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 37-55). Weinheim: Juventa.
- Huxhold, O. & Wurm, S. (2010). Altersdiskriminierung. In S. Wurm, C. Tesch-Römer & A. Motel-Klingebiel (Hrsg.), *Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)* (S. 234-245). Stuttgart: Kohlhammer.
- Isaacs, L. & Bearison, D. (1986). The development of children's prejudice against the aged. *International Journal of Aging and Human Development*, 23, 175-194.
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (o. J.). *Wahrnehmung und Bewegung*. Zugriff am 25.11.2014. Verfügbar unter http://www.isb.bayern.de/download/9273/wahrnehmung_und_bewegung.pdf
- Ivester, C. & King, K. (1977). Attitudes of adolescents toward the aged. *The Gerontologist*, 17, 85-89.
- Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jantz, R., Seefeldt, C., Galper, A. & Serock, K. (1976). *Children's attitudes toward the elderly: Final report*. College Park: University of Maryland.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit. Forschungsbericht 5 Institut für Psychologie* (S. 15-28). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Jones, G. & Smith, P. (1984). The eyes have it: Young children's discrimination of age in masked and unmasked facial photographs. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 328-337.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Wiener Entwicklungstest*. Göttingen: Hogrefe.
- Kelle, H. & Breidenstein, G. (1999). Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 97-111). Weinheim: Juventa.
- Kite, M. E. & Johnson, B. T. (1988). Attitudes toward older and younger adults: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 3, 233-244.
- Kite, M. E., Stockdale, G. D., Whitley, E. B. & Johnson, B. T. (2005). Attitudes toward younger and older adults: an updated meta-analytic review. *J Soc Issues* 61, 241-266.

- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klie, Th. & Schuhmacher, B. (2009): *Wohngruppen in geteilter Verantwortung für Menschen mit Demenz – Das Freiburger Modell*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Gesundheit, Berlin.
- Klie, Th. (Hrsg.) (2002): *Wohngruppen für Menschen mit Demenz*. Hannover: Vincentz Network.
- Klie, Th. (2015/i. Vorb.). *Gestützte Begegnungen zwischen Hochaltrigen und Vorschulkindern zur Verbesserung von Lebensqualität und sozialer Teilhabe („Begegnungen“) – Die gerontologische Perspektive. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg: FEL.
- Knox, V. & Gekoski, W. (1989). The effect of judgement context on assessments of age groups. *Canadian Journal of Aging*, 8, 244-254.
- Kogan, N., Stephens, J. & Shelton, F. (1961). Age differences: A developmental study of discriminability and affective response. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 221-230.
- Kohlberg, L. (1966). Developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Eds.), *The development of sex-differences* (pp. 82-173). Stanford: University Press.
- Kornadt, A. E. & Rothermund, K. (2011). Dimensionen und Deutungsmuster des Alterns. Vorstellungen vom Altern, Altsein und der Lebensgestaltung im Alter. *Z Gerontol Geriat*, 44, 291-298.
- Korthase, K. & Trenholme, I. (1983). Children's perceptions of age and physical attractiveness. *Perceptual and Motor Skills*, 56, 895-900.
- Krappman, L. & Oswald, H. (1995). Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In I. Behnken, O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 39-62). Weinheim, München. Deutscher Studien Verlag.
- Kratochwill, T. & Goldman, J. (1973). Developmental changes in children's judgement of age. *Developmental Psychology*, 9, 358-362.
- Kuczaj, S. A., & Lederberg, A. R. (1976). Height, age, and function: differing influences on children's comprehension of "younger" and "older". *Journal of Child Language*, 4, 395-416.
- Kunda, Z. & Oleson, K. C. (1995). Maintaining stereotypes in the face of disconfirmation: Constructing grounds for subtyping deviants. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 565-579.
- Kwong See, S. T. & Nicoladis, E. (2010). Impact of Contact on the Development of Children's Positive Stereotyping about Aging Language Competence. *Educational Gerontology*, 36 (52-66).

- Laevers, F. (1997): *Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Deutsche Fassung der Leuven Involvement Scale for Young Children. Handbuch zum Videoband*. Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., Depondt, L. (1999): *Beobachtung und Begleitung von Kindern*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Laney, J. D., Wimsatt, T. J., Moseley P. A. & Laney, J. L. (1999). Children's ideas about aging before and after an integrated unit of instruction. *Educational Gerontology*, 25 (6), 531-547.
- Langer, N. (1999). Changing youngsters' perceptions of aging: Aging education's role. *Educational Gerontology*. 25, (6), 549-554.
- Lasky, R., Klein, R. & Martinez, S. (1974). Age and sex-discriminations in five- and six-month-old infants. *Journal of Psychology*, 88, 317-324.
- Lawton, M. P.; Van Haitsma, K. & Klapper, J. (1996): Observed Affect and Quality of Life in Dementia: Further Affirmations and Problems. *Journal of Mental Health and Aging* 5, 69-81.
- Lehr, U., Esser, R. & Raithelhuber, K. (1971). Das Bild des 40- und 60jährigen bei 10- und 14jährigen Kindern. *Aktuelle Gerontologie*, 1, 705-710.
- Leiprecht, R. (2011). Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In R. Leiprecht (Hrsg.), *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit* (S. 15-44). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1092-1107.
- Levy, B. (2003). Mind matters: Cognitive and physical effects of aging self-stereotypes. *Journal of Gerontology*, 58B (4), 203-211.
- Lewis, M. & Feiring, C. (1979). The child's social network: Social objects, object functions and their relationship. In M. Lewis & L. Rosenblum (Hrsg.), *The child and its family: The genesis of behavior* (pp. 9-27). New York: Plenum.
- Lichtenstein, M., Pruski, L., Marshall, C., Blalock, C., Lee, S. & Plaetke, R. (2003). Sentence Completion to Assess Children's Views About Aging. *The Gerontologist*, 43 (6), 839-848.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Hartcourt, Brace, Jovanovich.
- Lohaus, A. (1989). *Datenerhebung in der Entwicklungspsychologie: Problemstellungen und Forschungsperspektiven*. Bern: Huber.
- Loof, W. R. (1971). Children's judgements of age. *Child Development*, 43, 1282-1284.
- Ludwig, G., Pahl, A. K. & Pöhlmann, R. (2011). *Sensomotorik – Psychomotorik – Soziomotorik für heilpädagogisch-medizinische Berufe*. Köln: Verlag EINS.

- Lüscher, K. (2009): Im Gegensatz vereint. In DJI- Bulletin (Hrsg.), Das Generationen-Geheimnis. Wie Jung und Alt den Wandel der Gesellschaft meistern können. *DJI Bulletin* 86, 2, 4-6.
- Machunsky, M. (2008). Substereotypisierung. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 45-61). Weinheim, Basel: Beltz, PVU.
- Macrae, C. N.; Stangor, C.; Hewstone, M. (Eds.) (1996). *Stereotypes and stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marcoen, A. (1979). Children's perceptions of age persons and grandparents. *International Journal of Behavioral Development*, 2, 87-105.
- Marks, R., Newman, S. & Onawola, R. (1985). Latency-aged children's views of aging. *Educational Gerontology*, 11, 89-99.
- Maurer, K. L.; Park, B.; Rothbart, M. (1995). Subtyping versus supgrouping processes in stereotype representation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 812-824.
- Mayer, A.-K. (2009). Altersbilder und die Darstellung älterer Menschen in den Medien. Vermittelte Altersbilder und individuelle Altersstereotype. In B. Schorb, A. Hartung & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis*. (S. 114-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2006). *Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag*. Freiburg i. Br.: Herder.
- McCall, R. & Kennedy, C. (1980). Attention of 4-month infants to discrepancy and babyishness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 189-201.
- Mead, G. (1964/1927). The objective reality of perspectives. In A. Reck (Ed.), *Selected writings*. Indianapolis.
- Mead, G. (1968/1934). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Melson, G., Fogel, A. & Toda, S. (1986). Children's ideas about infants and their care. *Child Development*, 57, 1519-1527.
- Middlecamp, M. & Gross, D. (2002). Intergenerational Daycare and Preschoolers' Attitudes about Aging. *Educational Gerontology*, 28 (4), 271-288.
- Miedaner, L. (2001): *Alt und Jung entdeckt sich neu. Intergenerative Pädagogik mit Kindern und Senioren*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Miller, S., Blalock, J. & Ginsburg, H. (1984). Children and the aged: Attitudes, contact, and discriminative ability. *International Journal of Aging and Human Development*, 19, 47-53.

- Mitchell, J., Wilson, K., Revicki, D. & Parker, L. (1985). Children's Perceptions of Aging: A Multidimensional Approach to Differences by Age, Sex, and Race. *The Gerontologist*, 25 (2), 182-187.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Möllers, J. (2009). *Psychomotorik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (3. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Montepare, J. & Zebrowitz, L. (2002). A Social-Developmental View of Ageism. In T. D. Nelson (Ed.), *Ageism. Stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 77-125). Cambridge, MA: MIT Press.
- Müller, E. (2012). „Ich kann das!“ Selbstwirksamkeit bei Kindern fördern. *Kindergarten heute*, 2, 4-9.
- Munt, N. (2012). *Intergenerative Vermittlung von Altersbildern von Eltern zu ihren Kindern*. Unveröff. MA-Thesis. EH Freiburg.
- Nentwig-Gesemann, I. (2001). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 275-300). Opladen: Leske + Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 25-44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Mackowiak, K. (2012). Schwerpunkt: Interviews mit Kindern – methodische Herausforderungen und Potenziale. *Frühe Bildung*, 1 (3), 121-124.
- Nentwig-Gesemann, I. & Wagner-Willi, M. (2007). Rekonstruktive Kindheitsforschung: Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 213-223). Weinheim: Beltz.
- Newman, S., Faux, R. L. B. & Larimer, B. (1997). Children's Views on Aging: Their Attitudes and Values. *The Gerontologist*, 37 (3), 412-417.
- Nishi-Strattner, M. & Myers, J. (1983). Attitudes toward the elderly: An intergenerational examination. *Educational Gerontology*, 9, 389-397.
- Nohl, A.-M. (2001). *Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, A.-M. (2008): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.

- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oerter, R. (1993). *Psychologie des Spiels*. München: Quintessenz Verlag.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuch.
- Otto, H.-U. (2007): *Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion*. Expertise. Berlin: AGJ.
- Otto, J. (2009): „Die Alten richten sich auf, wenn sie die Kinder sehen“. Interview mit Donata Elschenbroich. In: DIE ZEIT, Nr. 30, Juli 2009. Zugriff am 25.11.2014. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2009/30/C-Interview-Elschenbroich>
- Page, S., Olivas, R., Driver, J. & Driver, R. (1981). Children's attitudes toward the elderly and aging. *Educational Gerontology*, 7 (1), 43-47.
- Pauen, S. (2007). *Was Babys denken. Eine Geschichte der ersten Lebensjahre*. München: Reinhardt
- Pauli, S., & Kisch, A. (2008). *Geschickte Hände. Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form* (11. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Perdue, C. & Gurtman, M. (1990). Evidence for the automaticity of ageism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 199-216.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe
- Petersen, L.-E. & Six, B. (Hrsg.). (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim, Basel: Beltz, PVU.
- Petersen, L.-E. (2010). Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt* (S. 233-252). Göttingen: Hogrefe.
- Peterson, C. (1980). Are young people biased against older teachers. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 309-310.
- Pettigrew, T. & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pfeffer, S. (2002). *Emotionales Lernen. Ein Praxisbuch für den Kindergarten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Piaget, J. (1974/1946). *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde* (Original erschienen 1946). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pinquart, M. & Wenzel, S. (2000). Changes in Attitudes among Children and Elderly Adults in Intergenerational Group Work. *Educational Gerontology*, 26 (6), 523-540.
- Piontkowski, U. (2011). *Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie sozialer Interaktion*. München: Oldenbourg Verlag.

- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a .M.: Suhrkamp.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prinz, T. (2012). *Altersbilder von 4- bis 6-jährigen Kindern. Die Rekonstruktion kognitiver Repräsentationen des Alter(n)s unter Berücksichtigung performativer Aspekte*. Unveröff. MA-Thesis. EH Freiburg.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Remschmidt, H. & Mattejat, F. (2001): The component model of treatment in child and adolescent psychiatry: Theoretical Concept and emirical results. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10, Supplement 1, I/26-I/45.
- Remsperger, R. (2008). *Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern* (3. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rentsch, T. (2008). *Situationen und Geschichten. Zur Philosophie des Beispielgebrauchs*. Dresden: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Richards, Z. & Hewstone, M. (2001). Subtyping and Subgrouping: Processes for the Prevention and Promotiom of Stereotype Change. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 52-73.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. Br.: FEL
- Rosenwasser, S., McBride, P., Brantley, T. & Ginsburg, H. (1986). Children and aging: Attitudes, differentiation ability, and quantity and quality of contact. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 407-415.
- Rossow, J. (2012). Einführung: Individuelle und kulturelle Altersbilder. In F. Berner, J. Rossow & K.-P. Schwitzer (Hrsg.), *Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum sechsten Altenbericht der Bundesregierung* (Bd. 1, S. 11-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothermund, K. (2009). Altersstereotype – Struktur, Auswirkungen, Dynamiken. In J. Ehmer & O. Höffe (Hrsg.), *Bilder des Alterns im Wandel* (S. 139-149). Halle (Saale): Deutsche Akademie der Naturforscher der Leopoldina e.V.
- Rothermund, K. & Brandtstädter, J. (2003). Age stereotypes and self-views in later life: Evaluating rival assumptions. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 549-554.
- Rothermund, K. & Mayer, A.-K. (2009). *Altersdiskriminierung. Erscheinungsformen, Erklärungen und Interventionsansätze*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Saake, I. (1998). *Theorien über das Alter. Perspektiven einer konstruktivistischen Altersforschung* (Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 192). Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schäfer, Gerd E. (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schlimbach, T. (2009): Die Bindungslücke. In: DJI Bulletin. Das Generationen-Geheimnis. Wie Jung und Alt den Wandel der Gesellschaft meistern können. *DJI Bulletin* 86, 2, 16f.
- Schmidt, B., Sinner, S. & Schnurr, S. (2008). *Altersbilder von Kindern und Jugendlichen: Expertise erstellt im Auftrag der Sechsten Altenberichtskommission*. München: Beck.
- Schmidt-Hertha, B., Schramm, S. & Schnurr, S. (2012). Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. In F. Berner, J. Rossow & K.-P. Schwitzer (Hrsg.), *Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum sechsten Altenbericht der Bundesregierung*. (Bd. 1, S. 71–08). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, E. (2004). Altersbild – Begriff, Befunde und politische Implikationen. In A. Kruse & M. Martin (Hrsg.), *Enzyklopädie der Gerontologie. Altersprozesse in multidisziplinärer Sicht* (S. 135-147). Bern [u.a.]: Huber.
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2007). Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Methoden – Konzepte – Analysen*. (S. 583-599). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2009). Videoanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 27-297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholz, G. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In F. Heinzel (2010), *Methode der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Schorsch, S. (1992). *Die Entwicklung von Konzepten über das Lebensalter bei Kindern und Jugendlichen*. München, New York: Waxmann Verlag.
- Schreiner, V. (2013). *Lebensqualität von kognitiv orientierten, hochaltrigen Menschen in Begegnungen mit Kleinkindern*. Unveröff. BA-Thesis. EH Freiburg.
- Schroeter, K. R. (2008). Alter(n). In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2, S. 611-630). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroeter, K. R. (2009). Die Normierung alternder Körper – gouvernementale Aspekte des doing age. In S. van Dyk & S. Lessenich (Hrsg.), *Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur* (S. 359-379). Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.

- Schulz, C. & Schröder, A. (2008): *Gemeinsam gegen das Vergessen*. Projektflyer der Alzheimer Gesellschaft Bochum e.V., ev. Kinderhaus „Hand in Hand“.
- Schuntermann, M.F. (2005): *Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen*. Landsberg: ecomed verlagsgesellschaft.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze* (1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütze, F., Meinefeld W., Springer, W. & Weymann, A. (1976). Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (Bd. 2, S. 433-495). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim, Basel: Beltz.
- Seefeldt, C. (1984). Children's attitudes toward the elderly: A cross-cultural comparison. *International Journal of Aging and Human Development*, 19 (4), 319-328.
- Seefeldt, C. (1987). The effects of preschoolers' visits to a nursing home. *Gerontologist*, 27, 228-232.
- Seefeldt, C., Jantz, R., Galper, A. & Serock, K. (1977). Using pictures to explore children's attitudes toward the elderly. *The Gerontologist*, 17, 506-512.
- Selinger, C. (2013). *Die Auswirkungen von intergenerativen Begegnungen auf die Lebensqualität von Menschen mit Demenz*. Unveröff. BA-Thesis. EH Freiburg.
- Selman, R. (1982). Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung* (S. 223-256). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Selman, R. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sheehan, R. (1978). Young children's contact with elderly. *Journal of Gerontology*, 33, 567-574.
- Slotterback, C. & Saarnio, D. (1996). Attitudes toward older adults reported by young adults: Variation based on attitudinal task and attribute categories. *Psychology and Aging*, 11, 563-571.
- Sodian, B. & Thoermer, C. (2006). Theory of Mind. In C. F. Graumann, F. Klix, H. Spada, F. Rösler, W. Schneider, F. Wilkening et al. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Kognitive Entwicklung* (S. 495-608). Göttingen: Verlag für Psychologie.

- Stegbauer, C. (2002). *Reziprozität: Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Steitz, J. & Verner, B. (1987). What adolescents know about aging. *Educational Gerontology*, 13, 357-368.
- Stroebe, W. (1980). *Grundlagen der Sozialpsychologie*. Stuttgart: Klett.
- Suck, S. & Tinzmann, B. (2005). Intergenerative Projekte in NRW. Bestandsaufnahme, Bewertung, Vernetzungs- und Qualifizierungsbedarf. Dortmund: FFG Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The Social Identity Theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations* (S. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Taylor, E., Steele, C. & Roberto, K. (1982). Preschool children's discrimination of age. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 539-542.
- Thomas, E. & Yamamoto, K. (1975). Attitudes toward age: An exploration in school-age children. *International Journal of Aging and Human Development*, 6, 117-129.
- Trautner, H. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (Bd. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Vogl, L. (2014). Alters-Spiele. Welche Altersbilder dokumentieren sich im Spiel von 3-4-jährigen Kindern? Unveröff. MA-Thesis. EH Freiburg.
- Wagner-Willi, M. (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 133-155). Wiesbaden: Springer VS.
- Wänke, M., Bless, H., Wortberg, S. (2003). Der Einfluss von „Karrierefrauen“ auf das Frauenstereotyp: Die Auswirkungen von Inklusion und Exklusion. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34, 187-196.
- Weinberger, A. (1979). Stereotyping of the elderly. *Research on Aging*, 1, 113-136.
- Weisz, J. R. & Jensen, A. L. (2001): Child and adolescent psychotherapy and practice contexts: Review of the evidence and suggestions for improving the field. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10, Supplement 1, I/12-I/18.
- Weltzien, D. (2008). *Lebenswelt Schule: Übergang Kindergarten – Grundschule, Ist-Standserhebung*, Weinheim, Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Weltzien, D. (2009). Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik II*. (S. 69-100). Freiburg i. Br.: FELVerlag.

- Weltzien, D. (2011). Leuener Engagiertheitsskala. In C. Mischo, D. Weltzien & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik* (S. 28-33). Kronach: Carl Link.
- Weltzien, D. (2012). Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern. *Frühe Bildung* 3, 143-149.
- Weltzien, D. (2014, i. Dr.). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Weltzien, D. & Albers, T. (2014). Was bedeutet Vielfalt – Was bedeutet Inklusion? Vielfalt anerkennen. In D. Weltzien & T. Albers (Hrsg.), *Vielfalt und Inklusion* (Kindergarten heute – Wissen kompakt, S. 4-17). Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D. & Appler, A. (2012). Begegnungen – Ein intergeneratives Modellprojekt. *Kindergarten heute* 5, 26-30.
- Weltzien, D. & Günthner, C. (2007). *Begleitetes Malen im Atelier – Bildungsverhalten und soziale Vernetzung. Werkstattbericht*. Institut für Bildungs- und Sozialmanagement der Fachhochschule Koblenz (□ ibus). Discussion Paper. Nr. 03-2007.
- Weltzien, D., Prinz, T. & Fischer, S. (2013a). Spiel und kindliche Entwicklung. In Weltzien, D. (Hrsg.), *Das Spiel des Kindes. Kindergarten heute. Wissen kompakt*. (S. 5-19). Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D. & Rönna-Böse, M. (2012). Intergenerative Begegnungen – Forschungsprojekt zur Erfassung der Möglichkeiten und Wirkungen gestützter Begegnungen zwischen Kindern in Kindertageseinrichtungen und Hochaltrigen. *Frühe Bildung* 1, 113-115.
- Weltzien, D., Rönna-Böse, M., Klie, T. & Pankratz, N. (2013b). *Begegnungen. Ein Projekt mit hochbetagten Menschen und Vorschulkindern – Handreichung für die Praxis* (Materialien zur Frühpädagogik). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Wentura, D. & Brandtstädter, J. (2003). Age stereotypes in younger and older women: Analyses of accommodative shifts with a sentence priming task. *Experimental Psychology*, 50, 16-26.
- Wentura, D., Dräger, D. & Brandtstädter, J. (1997). Altersstereotype im frühen und höheren Erwachsenenalter: Analyse akkomodativer Veränderungen anhand einer Satz-Priming-Technik. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 29, 109-128.
- Wentura, D. & Rothermund, K. (2005): Altersstereotype und Altersbilder. In S.-H. Filipp & U. M. Staudinger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 625-654). Göttingen: Hogrefe.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag.
- Wettstein, A. (2004): Die Therapie von Verhaltensstörungen bei Demenz. *Schweiz Med Forum*, 4, 607-610.

- Wurm, S. & Huxhold, O. (2012). Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung von Altersbildern. In F. Berner, J. Rossow & K.-P. Schwitzer (Hrsg.), *Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum sechsten Altenbericht der Bundesregierung*. (Bd. 1, S. 27-69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1-27.
- Zandi, T., Mirle, J. & Jarvis, P. (1990). Children's attitudes toward elderly individuals: A comparison of two ethnic groups. *International Journal of Aging and Human Development*, 30, 161-174.
- Zeiger, H. & Zeiger, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder*. München, Weinheim: Juventa.
- Zimmer, R. (2003). *Was Kinder stark macht! Fähigkeiten wecken – Entwicklung fördern*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (12. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Zimmer, R. (2011). Bewegung – Motor der kindlichen Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (4. Aufl., S. 1112-1128). Bern: Hans Huber.
- Zimmer, R. (2012). *Kreative Bewegungsspiele. Psychomotorische Förderung im Kindergarten* (3. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Zimmermann, H.-P. (2012). Über die Macht der Altersbilder: Kultur – Diskurs – Dispositiv. In A. Kruse, T. Rentsch & H.-P. Zimmermann (Hrsg.), *Gutes Leben im hohen Alter. Das Altern in seinen Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungsgrenzen verstehen* (S. 75-85). Heidelberg: Akademische Verlagsgesellschaft AKA.
- Zinnecker, J. (1996). Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In T. Bartmann & H. Ullrich (Hrsg.), *Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung* (S. 41-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

VIII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Instrumente und jeweilige Zielgruppe der Evaluation	27
Abbildung 2:	Prognose der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland (2008-2060)	43
Abbildung 3:	Prognose der Verteilung der Bevölkerung nach Altersgruppen bis 2060	44
Abbildung 4:	Entwicklung des Lebensalterskonzept nach Piaget	50
Abbildung 5:	Entwicklungsstufen des Sequenzmodells zur Altersdifferenzierung in Analogie zur Stufenabfolge des Geschlechtskonstanzverständnisses	56
Abbildung 6:	Stufen sozialer Perspektivenübernahme nach Selman	83
Abbildung 7:	Engagiertheitsstufen von 13 analysierten Videosequenzen in Kita 1	149
Abbildung 8:	Engagiertheitsstufen von 18 analysierten Videosequenzen in Kita 2	149
Abbildung 9:	Engagiertheitsstufen von 9 analysierten Videosequenzen in Kita 3	150
Abbildung 10:	WET Varianzanalyse t0/t2	188
Abbildung 11:	Varianzanalyse WET t0/t1/t2	189
Abbildung 12:	SKF Kinder t0/t2	191
Abbildung 13:	SKF Fachkräfte t1/t2 Skala „Emotionale Stabilität“	194
Abbildung 14:	SKF Fachkräfte t1/t2 Skala „Fertigkeiten“	194
Abbildung 15:	Perik t0/t1 Skala „Kontaktfähigkeit“	196

IX

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Teilschritte der Implementierung und Evaluation	22
Tabelle 2:	Forschungsgegenstand, Zielgruppen und Instrumente	28
Tabelle 3:	Statistische Angaben zur Stichprobe (Ebene der Kinder)	31
Tabelle 4:	Durchführung Dialoggestützter Interviews	32
Tabelle 5:	Übersicht der Forschungsstudien und -ergebnisse zu kindlichen Altersbildern, Prinz, 2012	59
Tabelle 6:	Stichprobe	181
Tabelle 7:	Durchführungs- und Kontrollgruppe	182
Tabelle 8:	Datenrücklauf	185
Tabelle 9:	WET Varianzanalyse t0/t2	187
Tabelle 10:	t-test DG und KG	187
Tabelle 11:	t-test (t0/t1) DG und KG	190
Tabelle 12:	Varianzanalyse t1/t2	190
Tabelle 13:	t-test (t0/t2) DG und KG	191
Tabelle 14:	Varianzanalyse t0/t1	192
Tabelle 15:	Varianzanalyse t0/t2	192
Tabelle 16:	Varianzanalyse t1/t2	192
Tabelle 17:	Varianzanalyse t0/t1	193
Tabelle 18:	t-test(t1/t2) DG und KG	193
Tabelle 19:	Varianzanalyse t0/t2	195
Tabelle 20:	t-test(t0/t1) DG und KG	196
Tabelle 21:	Varianzanalyse Perik t0/t2	197

Mit den Bänden der „Forschung in der Frühpädagogik“ wird der Versuch unternommen, Forschungsberichte und -ergebnisse in der Frühpädagogik systematisch darzustellen. Die AutorInnen haben sich darauf eingelassen, nach einem einheitlichen Strukturkonzept zu publizieren; dabei sind sowohl etablierte als auch „Nachwuchs“-WissenschaftlerInnen zu Wort gekommen. Die ausgewählten, im Peer-Review-Verfahren begutachteten Beiträge spiegeln dabei inhaltlich und methodisch ein breites Spektrum frühpädagogischer Forschungsaktivitäten wider.

Hier eine kleine Auswahl:

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.)

Forschung in der Frühpädagogik VII

Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung

Nach mehr als einem Jahrzehnt dynamischer Veränderungen im Ausbildungs-, Praxis- und Forschungsfeld der Frühpädagogik, werden in diesem Band mit dem Schwerpunkt „Profession und Professionalisierung“ Studien gebündelt, die sich der empirischen Erforschung dieser Entwicklung gewidmet haben. Die Beiträge liefern aufschlussreiche Erkenntnisse zur akademischen Ausbildung von KindheitspädagogInnen und deren Etablierung im Feld der Frühpädagogik sowie zu Rahmendbedingungen und Fragen der Qualität und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Beiträge zu „freien“ Themen ergänzen den Schwerpunktteil. Auch in diesem Band der Reihe repräsentieren die Beiträge methodisch unterschiedliche – qualitative und quantitative – Forschungszugänge.

ISBN 978-3-932650-66-6

336 Seiten

2014

24,- €

FEL

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, Anke König, Ursula Stenger & Dörte Weltzien (Hrsg.)

Forschung in der Frühpädagogik VI

Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern

Das Schwerpunktthema dieses Bandes greift ein aktuelles Thema der früh-/kindheitspädagogischen Fachdiskussion auf: In den vergangenen Jahren ist die Qualität der Beziehung bzw. der konkreten Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Kindern in pädagogischen (Alltags-)Interaktionen, als zentrale Basis für Entwicklungs- und Bildungsprozesse wieder zunehmend in den Fokus empirischer Studien gerückt. Die Konzentration auf spezifische Handlungsfelder frühpädagogischer Fachkräfte und bildungsbereichsspezifische Thematiken wird damit um die empirische Entschlüsselung der Grundlagen von pädagogisch-sozialer Praxis ergänzt. Entsprechend der Tradition der Reihe repräsentieren die Beiträge in diesem Band Herangehensweisen aus unterschiedlichen – eher qualitativ-hermeneutischen oder eher quantitativ-standardisierenden – Perspektiven.

ISBN 978-3-932650-61-1

280 Seiten

2013

22,- €

FEL

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.)

Forschung in der Frühpädagogik V

Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnungen mit Dingen und Phänomenen

Der fünfte Band „Forschung in der Frühpädagogik“ greift mit dem Thema „Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen“ das Prinzip einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung erneut auf: In den verschiedenen Beiträgen werden aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen methodischen Zugängen Fragestellungen bearbeitet, in denen es um die spielerischen, explorativen, forschenden und ästhetisch-schöpferischen Begegnungen von Kindern mit den Dingen und Phänomenen der Welt geht. Darüber hinaus befassen sich drei „freie“ Beiträge mit den Themen „Interessen von Kinder“, „Evaluation von Sprachfördermaßnahmen“ und der Evaluation des Programms „ELTERN-AG“.

ISBN 978-3-932650-51-2

312 Seiten 2012

20,- €

FEL

Maike Rönna-Böse

Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung

Das Konzept der Resilienz fasziniert Forscher und Praktiker auf der ganzen Welt seit mehr als vierzig Jahren. Es wird danach gefragt, was Kinder stärkt und wie sie darin unterstützt werden können, ihre Kompetenzen zu entwickeln und so frühzeitig günstige Bedingungen für eine gesunde Entwicklung geschaffen werden können. Dieser Frage ging auch das Forschungsprojekt „Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kindertagesstätte“ nach. Mit gezielten Beratungs-, Unterstützungs- und Kursprogrammen auf vier Ebenen (pädagogische Fachkräfte, Kinder, Eltern, Netzwerk) wurde ein sozialraumbezogenes Konzept zur Resilienzstärkung von Kindern im Vorschulalter realisiert. Die Effekte wurden mittels eines Kontrollgruppendesigns in einer zweijährigen Studie überprüft. In diesem Buch werden zum einen die theoretischen Bezüge des Resilienzkonzepts vorgestellt. Insbesondere wurden sechs Resilienzfaktoren aus den verschiedenen Resilienzstudien abgeleitet, die die Grundlage für Förderstrategien darstellen. Zum anderen werden das Praxisforschungsprojekt und die Ergebnisse der Evaluationsstudie vorgestellt. Die Ergebnisse zeigen positive Entwicklungen bei den Kindern der Durchführungsgruppe im Bereich des Selbstkonzepts und der kognitiven Entwicklung. Die ressourcenorientierte Haltung der pädagogischen Fachkräfte zeigte sich als entscheidender Wirkfaktor.

ISBN 978-3-932650-59-8

376 Seiten 2013

22,- €

FEL

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, Stefanie Pietsch, Luisa Köhler & Mareike Koch

Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik Konzepte und Methoden

Das Kompetenzparadigma hat Eingang in kindheitspädagogische Studiengänge und in die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung gefunden. In diesem Buch werden die verschiedenen Diskussionslinien zum Thema Kompetenz zusammengeführt. Es werden qualitative und standardisierte Verfahren zur Kompetenzerfassung und -förderung sowie zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Feedbacks präsentiert, die im Rahmen eines vom BMBF geförderten Praxisforschungsprojekts entwickelt, erprobt und evaluiert wurden. Die Verfahren fokussieren verschiedene Kompetenzdimensionen (v.a. Deutungs- und Selbstreflexionskompetenzen) und sind durch die vorgeschlagenen methodischen Komplexitätsstufen in unterschiedliche Bildungskontexten einsetzbar.

Hinweise zur Umsetzung und eine Begleit-CD mit Materialien unterstützen die praktische Nutzung.

ISBN 978-3-932650-63-5

336 Seiten

2014

26,- €

FEL

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jutta Kerscher-Becker, Sophia Rieder, Bianca von Hüls, Stefanie Schopp & Matthias Hamberger (Hrsg.)

Grundschule macht stark!

Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse

In diesem Buch werden die Grundprinzipien und Methoden der Förderung der Resilienz und Lebenskompetenzen zur Stärkung der seelischen Gesundheit von Kindern in der Grundschule vorgestellt. Im Mittelpunkt steht die Beschreibung der Durchführung und Evaluation eines Praxisforschungsprojekts, das an zehn Grundschulen realisiert und evaluiert wurde: Im Sinne des Setting-Ansatzes wurden über 18 Monate die pädagogischen Fachkräfte qualifiziert, die seelische Gesundheit der SchülerInnen in Kursen und im pädagogischen Alltag zu fördern und neue Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern zu gestalten. Ergänzend werden Ausschnitte aus der Praxis der Resilienzförderung vorgestellt.

ISBN 978-3-932650-65-9

320 Seiten

2014

22,- €

FEL

Bestelladresse: FEL Verlag, Bugginger Str. 38, 79114 Freiburg

Telefon: (0761) 4 78 12 – 57 Internet: www.fel-verlag.de

Telefax: (0761) 4 78 12 – 22 E-Mail: fel@eh-freiburg.de

