

Veronika Thalhammer
**Medienkompetenzerwerb
intergenerationell**

Gesellschaft – Altern – Medien

herausgegeben von Anja Hartung-Griemberg und Bernd Schorb

Band 10

Veronika Thalhammer

Medienkompetenzerwerb intergenerationell

Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten
in informellen Unterstützungsnetzwerken

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über [http:// dnb.ddb.de](http://dnb.ddb.de) abrufbar

ISBN 978-3-86736-388-4

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2017
Arnulfstr. 205, 80634 München
Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Vorwort mit Danksagung

Diese Publikation basiert auf meiner Dissertation, die aus einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojekt („Die Bedeutung informellen intergenerativen Lernens für die Internetnutzung und Medienkompetenz Älterer“) hervorgegangen ist. Dieses Projekt wurde an der Ludwig-Maximilians-Universität in München begonnen und an der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen fertiggestellt. Der Dissertationsprozess wurde dadurch maßgeblich von diesen zwei Wissenschaftsstandorten – München und Tübingen – geprägt. Die Dissertation wurde im Juni 2017 mit dem wissenschaftlichen Nachwuchspreis der Gesellschaft-Altern-Medien e.V. ausgezeichnet.

Im genannten Forschungsprojekt wurde die Perspektive von älteren Erwachsenen auf intergenerationelle, medienbezogene Lernprozesse erfasst und erforscht. Darauf aufbauend wurde in der vorliegenden Dissertation die Perspektive der jüngeren Interaktionspersonen für ergänzende und vertiefende Analysen hinzugenommen. Ein besonderer Fokus wurde dabei auf die medienbezogene Unterstützung im familialen Umfeld gelegt. In meinem Dissertationsprojekt ist mir durch diese fachliche Auseinandersetzung mit sozialen Unterstützungsnetzwerken, aber auch durch meine eigenen, prozessbegleitenden Erfahrungen besonders deutlich geworden, wie wichtig solche Netzwerke besonders dann sind, wenn man sich neuen Herausforderungen stellt. Vor diesem Hintergrund möchte ich meinen Dank gegenüber den Akteuren meines *eigenen sozialen Unterstützungsnetzwerks* aussprechen, die mich bei meinem Dissertationsprojekt unterstützt haben.

Als Antragsteller des Forschungsprojektes gilt Herrn Professor Bernhard Schmidt-Hertha ganz besonderer Dank. Die Einbindung in diese Projektstrukturen erleichterte mir die Bewältigung und Aufbereitung des umfangreichen Datenmaterials. Diese Strukturen haben mir ganz besondere Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen, aber auch viel Unterstützungspotential zum Beispiel durch die Mithilfe studentischer Hilfskräfte bereitgestellt und damit die Erhebung, sowie Aufbereitung der Interviewdaten erleichtert. Den Interviewteilnehmerinnen und –teilnehmern möchte ich für die Teilnahme an der Studie, die persönlichen Einblicke in ihre Lebenswelt und ganz besonders für das mir geschenkte Vertrauen danken. Sozialwissenschaftliche empirische Forschungsarbeiten können nur durch solche Bereitschaft von freiwilligen Untersuchungsteilnehmern entstehen.

Mein Dank gilt Herrn Professor Bernhard Schmidt-Hertha aber auch für seine wissenschaftliche und methodische Beratung, seine Ratschläge und seine Unterstützung während der gesamten Bearbeitungsphase meiner Dissertation. Als Projektleiter, als Arbeitsgruppenleiter, als Chef und insbesondere auch als Doktorvater hat er mir sehr viel Freiheit im Forschungsprozess gelassen und mich stets ermuntert eigenständig zu arbeiten sowie an meine eigenen Fähigkeiten zu

glauben. So hat er mich in meiner wissenschaftlichen Entwicklung nicht nur gefordert, sondern stets gefördert.

Ebenso wertvoll waren auch die Diskussionen mit meinem Zweitbetreuer Herrn Professor Rudolf Tippelt sowie mit meinen Kolleginnen und Kollegen an den beiden Universitäten in München und Tübingen. Nicht nur in den Doktorandenkolloquien, sondern auch in den darüberhinausgehenden intensiven fachlichen Interaktionen. Besonders großer Dank gilt Lena Hummel und Dr. Johanna Gebrande, die mich von der Konzeption der Fragestellung bis zur Fertigstellung des Manuskriptes stets durch zielführende Diskussionen und konstruktive Kritik, aber auch durch unermüdliche Stärkung und Motivation unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt meiner Familie, allen voran meinen Eltern und meinen Geschwistern, sowie meinen Freunden und meinem Lebenspartner Eric Meyer, die mich durch viele emotionale Höhen und Tiefen begleitet, mir Mut gemacht, an die Fertigstellung meiner Dissertation geglaubt, mein Selbstvertrauen gestärkt und mich stets daran erinnert haben, dass es nicht nur ein Leben nach der Dissertation, sondern auch neben der Dissertation gibt.

Herzlichen Dank an alle, auch hier nicht genannten Akteure meines sozialen Unterstützungsnetzwerkes, die maßgeblich zu meiner Promotion beigetragen haben.

Tübingen, August 2017

Dr. Veronika Thalhammer

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	13
Abkürzungsverzeichnis	15
1 Einführung und Problemskizze.....	17
1.1 Ausgangslage und Eingrenzung der Problemstellung.....	17
1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Studie.....	29
1.3 Aufbau der Arbeit.....	32
2 Theorie und Empirie: Mediensozialisation als lebenslanger Prozess.....	35
2.1 Gesellschaftliche Entgrenzungstendenzen	36
2.1.1 Familie als Herstellungsleistung.....	37
2.1.2 Ältere Erwachsene in einer entgrenzten Gesellschaft	43
2.1.3 Zusammenfassung	49
2.2 Verbreitung und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien.....	49
2.2.1 Digitalisierung der Gesellschaft	50
2.2.2 Internetnutzung der Bevölkerung	53
2.2.2.1 Altersspezifische Unterschiede in der Internetnutzung.....	55
Exkurs: Kohortenanalysen.....	58
2.2.2.2 Generationsspezifische Unterschiede in der Internetnutzung	61
2.2.2.3 Geschlechtsabhängigkeit der Internetnutzung.....	63
2.2.2.4 Bildungsspezifische Unterschiede in der Internetnutzung	66
2.2.3 Zusammenfassung	68
2.3 Medienkompetenz als erziehungswissenschaftliches Konstrukt.....	69
2.3.1 Medienkompetenz als Konstrukt	70
2.3.1.1 Das Bielefelder Medienkompetenzmodell	71
2.3.1.2 Sozialisierungstheoretische Perspektive auf das Konstrukt Medienkompetenz	75
2.3.1.3 Medienkompetenz unter Aneignungstheoretischer Perspektive	77
2.3.2 Empirische Erfassung von Medienkompetenz	79
2.3.3 Zusammenfassung	84
2.4 Medienkompetenzerwerb im Spannungsfeld zwischen Vermittlung und Aneignung.....	86
2.4.1 Medienkompetenzerwerb von älteren Erwachsenen	87
2.4.1.1 Formalisierter Medienkompetenzerwerb von älteren Erwachsenen	87
2.4.1.2 Informeller Medienkompetenzerwerb von älteren Erwachsenen...	91
2.4.2 Stellenwert der Familie beim Medienkompetenzerwerb.....	97
2.4.2.1 Zentrale Muster der Medienaneignung in Familien	98

2.4.2.2	Einflüsse von Medien in (Kern)Familien.....	99
2.4.2.3	Integrative Funktion von Medien im Familienalltag.....	102
2.4.2.4	Funktionen von Medien für den multilokalen familialen Generationenverband.....	107
2.4.3	Zusammenfassung	110
2.5	Reflexion der Theorie und Empirie	111
3	Konzeption des Forschungsprojektes	113
3.1	Untersuchungsplan	115
3.1.1	Integratives Studiendesign.....	117
3.1.2	Forschungsleitende Fragestellungen	120
3.2	Instrumente der Datenerhebung	124
3.2.1	Problemzentriertes Interview.....	125
3.2.2	Erhebungsinstrumente im Forschungsprozess	130
3.2.2.1	Leitfadengestütztes Einzelinterview.....	130
3.2.2.2	Interviewbegleitende Dokumentation	132
3.3	Methodologischer Orientierungsrahmen: Qualitative Netzwerkanalyse ..	133
3.3.1	Dyaden innerhalb von egozentrierten sozialen Netzwerken	135
3.3.2	Differenzierungsmerkmale von Relationen.....	136
3.3.3	Analysepotenzial der qualitativen Netzwerkanalyse.....	139
3.3.4	Methodik der Datenanalyse	144
3.4	Reflexion der Konzeption des Forschungsprojektes	151
4	Analyse der Perspektive der älteren Erwachsenen	155
4.1	Zugrundeliegendes Datenmaterial: Ego-Interviews	156
4.1.1	Auswahlprozedere und Beschreibung der Stichprobe (Egos).....	157
4.1.2	Integration der Kartenabfrage im Leitfadeninterview	162
4.2	Ergebnisse der Analyse der Inanspruchnahme der Netzwerkressourcen..	166
4.2.1	Keine Inanspruchnahme von Netzwerkressourcen	167
4.2.1.1	Soziale Isolation	168
4.2.1.2	Ego als Ansprechperson	171
4.2.1.3	Zusammenfassung	174
4.2.2	Verschiedene potentielle Kontaktressourcen	174
4.2.3	Eine konkrete Kontaktressource.....	178
4.2.3.1	Eine priorisierte, aber nicht favorisierte Kontaktressource	178
4.2.3.2	Eine priorisierte und favorisierte Kontaktressource.....	184
4.2.4	Reflexion der Ergebnisse der Analyse der Inanspruchnahme der Netzwerkressourcen.....	192
4.3	Ergebnisse der Analyse der Wahrnehmung der Eignung von Kontaktressourcen	197
4.3.1	Wahrgenommener Unterstützungsbedarf von Ego	199
4.3.2	Bereitschaft von Ego Unterstützung in Anspruch zu nehmen	203
4.3.3	Rahmenbedingungen der Unterstützungsinteraktion	209
4.3.4	Stärke der Beziehung zwischen den Akteuren	217
4.3.5	Vertrauen und Vertraulichkeit.....	221

4.3.6	Fähigkeiten der Kontaktressource	224
4.3.6.1	(Problemlöse)Fähigkeit im Umgang mit neuen Medien	225
4.3.6.2	Fähigkeit medienbezogene Themen erklären zu können	229
4.3.6.3	Zusammenfassung	236
4.3.7	Reflexion der Ergebnisse der Analyse der Wahrnehmung der Eignung von Kontaktressourcen	238
4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Analyse der Perspektive der älteren Erwachsenen	240
5	Multiperspektivische Analyse der Perspektiven in den Dyaden.....	243
5.1	Ergänzendes Datenmaterial: Alteri-Interviews	245
5.1.1	Rekrutierung der Alteri und Durchführung der Datenerhebung	246
5.1.2	Interaktion im Interview	249
5.1.3	Reflexion der Ergänzung des Datenmaterials	251
5.2	Ergebnisse der egozentrierten Analyse der sozialen Netzwerke.....	253
5.2.1	Beschreibende Darstellung der fünf egozentrierten Netzwerke.....	254
5.2.1.1	Netzwerk von Ego 01_mn_88 (Dyade 01-E).....	254
5.2.1.2	Netzwerk von Ego 05_wh_71 (Dyade 05-A).....	258
5.2.1.3	Netzwerk von Ego 18_mh_73 (Dyade 18-B).....	261
5.2.1.4	Netzwerk von Ego 20_wm_81 (Dyade 20-D).....	265
5.2.1.5	Netzwerk von Ego 32_mh_70 (Dyade 32-C).....	267
5.2.2	Kontrastierender Vergleich der Dyadenkonstellationen	269
5.2.3	Reflexion der egozentrierten Analyse der sozialen Netzwerke	281
5.3	Ergebnisse der multiperspektivischen Analyse der Dyaden	282
5.3.1	Passung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Eignung der Kontaktressource	284
5.3.1.1	Selbst- und Fremdwahrnehmung der (Problemlöse-)Fähigkeit im Umgang mit neuen Medien	286
5.3.1.2	Selbst- und Fremdwahrnehmung der Fähigkeit medienbezogene Themen zu erklären	298
5.3.1.3	Reflexion der Passung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Eignung der Kontaktressourcen	308
5.3.2	Umgang mit Differenzen in der Wahrnehmung der Eignung der Kontaktressource	311
5.3.2.1	Anpassung der Vermittlung an Bedarf.....	312
5.3.2.2	Vermeidung von Unterstützungsinteraktionen.....	314
5.3.2.3	Delegation bzw. vollständige Übernahme der Problemlösung	318
5.3.2.4	Reflexion zum Umgang mit Differenzen in der Wahrnehmung der Eignung der Kontaktressourcen	321
5.3.3	Beweggründe intergenerationeller medienbezogener Unterstützung ...	323
5.3.3.1	Direkte und Generelle Reziprozität	325
5.3.3.2	Herstellung und/oder Aufrechterhaltung von Handlungsoptionen	329
5.3.3.3	Emotionale Anerkennung.....	337
5.3.3.4	Reflexion der Beweggründe intergenerationeller medienbezogener Unterstützung.....	340

5.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der multiperspektivischen Analyse der Perspektiven in den Dyaden	342
6	Fazit und Ausblick.....	351
6.1	Bedeutung der Studie auf der „Ebene des Individuums“	355
6.2	Bedeutung der Studie auf der „Ebene der Interaktion“	357
6.3	Bedeutung der Studie auf der „Ebene von Institution“	361
6.4	Bedeutung der Studie auf der „Regionalen Ebene“	363
6.5	Bedeutung der Studie auf der „Ebene der Gesellschaft“	366
	Literaturverzeichnis	373
	Anhang.....	393
	A) Tabellen	394
	B) Instrumente	400

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über den Aufbau der Arbeit.....	32
Abbildung 2: Aufbau des Kapitels zur Theorie und Empirie.....	36
Abbildung 3: Onlinenutzung im Zeitverlauf (dargestellt ist „zumindest gelegentliche Onlinenutzung in Prozent“, eigene Darstellung in Anlehnung an Van Eimeren & Frees 2011, 2014 und Koch & Frees 2016).....	54
Abbildung 4: Internetnutzung nach Alter und Geschlecht („zumindest gelegentliche Nutzung“) (vgl. Van Eimeren und Frees 2011).....	64
Abbildung 5: D21-Digital-Index 2015 nach Geschlecht (vgl. Initiative D21 e.V. 2015, S. 30).....	65
Abbildung 6: D21-Digital-Index 2015 nach Bildungsabschluss (vgl. Initiative D21 e.V. 2015, S. 32).....	67
Abbildung 7: Das Bielefelder Kompetenzmodell (vgl. Baacke 1996).....	74
Abbildung 8: Erweiterte Darstellung des Bielefelder Medienkompetenzmodells..	85
Abbildung 9: Nutzung verschiedener Wege der Wissensaneignung im Bereich Computeranwendungen und Internet differenziert nach Geschlecht (vgl. Initiative D21 e.V. 2015, S. 45).....	95
Abbildung 10: Kommunikation zum Thema digitale Medien in Familien (eigene Darstellung, in Anlehnung an Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 49; Datenbasis: Eltern nicht alleinerziehend, Kinder 6-19, n=176).....	104
Abbildung 11: Aufbau des Kapitels zur Konzeption des Forschungsprojektes....	115
Abbildung 12: Forschungsfragen des DFG-Projektes IGEL-Media.....	118
Abbildung 13: Gesprächsphasen und Kommunikationsstrategien im Problemzentrierten Interview (vgl. Witzel 1985).....	128
Abbildung 14: Nicht standardisierte, egozentrierte Netzwerkkarte mit Sektoren (eigene Darstellung in Anlehnung an Hollstein & Pfeffer 2010, S. 6).....	143
Abbildung 15: Konzeption des Forschungsprojektes.....	153
Abbildung 16: Aufbau des Kapitels zur Ergebnisdarstellung der Analyse der Perspektive der älteren Erwachsenen.....	156
Abbildung 17: Befragungsteilnehmer nach Alter und ID (N=32).....	160
Abbildung 18: Enkelkinder der befragten älteren Erwachsenen differenziert nach Geschlecht der Befragten.....	161
Abbildung 19: Inanspruchnahme von Netzwerkressourcen.....	167

Abbildung 20: Soziale Isolation (Fallbeispiel 14_mn_82).....	171
Abbildung 21: Ego als zentrale Ansprechperson bei Unterstützungsbedarf der Alter (Fallbeispiel 03_mh_72).....	173
Abbildung 22: Verschiedene potentielle Kontaktressourcen in Abhängigkeit von der Bedarfslage (Gegenstands- bzw. Problembezogen)	175
Abbildung 23: Eine priorisierte, aber nicht favorisierte Kontaktressource (Problembelastete Unterstützungsinteraktionen)	180
Abbildung 24: Eine priorisierte und favorisierte Kontaktressource (zentrale Ansprechperson)	184
Abbildung 25: Detaillierte Darstellung der Inanspruchnahme von Netzwerkressourcen	192
Abbildung 26: Familienzugehörigkeit der Kontaktressourcen	196
Abbildung 27: Bewertungskategorien der Eignung von Kontaktressourcen	199
Abbildung 28: Wahrgenommene bzw. Zuschriebene Fähigkeiten geeigneter Kontaktressourcen.....	237
Abbildung 29: Aufbau des Kapitels zur Ergebnisdarstellung der multiperspektivischen Analyse der Wahrnehmung der Vermittlungs- und Aneignungstätigkeit	245
Abbildung 30: Altersdifferenz der Dyaden	270
Abbildung 31: Skizzierte Wahrnehmung der Relevanz des Computers im Berufsalltag der Kontaktressourcen durch die älteren Erwachsenen.....	285
Abbildung 32: Modell der Ebenendifferenzierung (in Anlehnung an Helsper, Humrich & Kramer 2010, S. 126).	354

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zumindest gelegentliche Internetnutzung (vgl. Van Eimeren & Frees 2011; Frees & Koch 2015, 2016: ARD-ZDF-Onlinestudien)	56
Tabelle 2: Medienkompetenz nach Aufenanger (2003, S. 147 f.)	76
Tabelle 3: Verteilung der erwachsenen Bevölkerung (mit Kompetenzmessung) nach Kompetenzstufen in technologiebasiertem Problemlösen (vgl. bzgl. PIAAC Zabal et al. 2013, S. 70; bzgl. CiLL Schmidt-Hertha 2014b).....	81
Tabelle 4: Typologie sozialer Unterstützung (in enger Anlehnung an Diewald & Sattler 2010).....	138
Tabelle 5: Darstellungsformen Textsorten (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, S. 66)	147
Tabelle 6: Grundaktivitäten der Argumentation.....	149
Tabelle 7: Qualitativer Stichprobenplan.....	159
Tabelle 8: Anzahl der Kinder der befragten älteren Computernutzer	161
Tabelle 9: Priorisierte, aber nicht favorisierte Kontaktressource	179
Tabelle 10: Übersicht über die genannten priorisierten und favorisierten Kontaktressourcen.....	185
Tabelle 11: Rangfolge Unterstützungspersonen (Datenbasis: Alterssurvey; 70-85 Jährige, in Prozent)	189
Tabelle 12: Hintergrundinformationen zu den Dyadeninterviews (Ort der Durchführung und Länge des Interviews)	248
Tabelle 13: Bezeichnungen der Dyaden.....	252
Tabelle 14: Beziehungskonstellation der Dyaden	271
Tabelle 15: Lebensform der Dyaden-Egos.....	272
Tabelle 16: Lebensform der Dyaden-Alteri	274
Tabelle 17: Bildungs- und Berufsbiografien der befragten Egos.....	277
Tabelle 18: Bildungs- und Berufsbiografien der befragten Alteri	278
Tabelle 19: Soziodemografische Angaben: Ältere Interviewteilnehmer (Ego)....	394
Tabelle 20: Soziodemografische Angaben: Jüngere Interviewteilnehmer (Alteri)397	
Tabelle 21: Zuordnung der Fälle: Inanspruchnahme der Netzwerkressourcen.....	398
Tabelle 22: Familienzugehörigkeit der Kontaktressourcen.....	399

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
BASE	Berliner Altersstudie
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CAPI	Computer Assisted Personal Interview
CiLL	Competencies in later life
DEAS	Deutscher Alterssozialbericht (Alterssurvey)
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DZA	Deutsches Zentrum für Altersfragen
EdAge	Weiterbildungsverhalten und -interessen Älterer
IGEL-Media	Die Bedeutung informellen intergenerativen Lernens für die Internetnutzung und Medienkompetenz Älterer
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
ILSE	Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development / Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
WHO	World Health Organization

1 Einführung und Problemskizze

Die vorliegende empirische Studie widmet sich der Untersuchung des Medienkompetenzerwerbs von älteren Erwachsenen in informellen sozialen und insbesondere familialen Unterstützungsnetzwerken. Weshalb die Aneignung neuer Medien für ältere Erwachsene unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen überhaupt relevant erscheint und worin dabei im Allgemeinen Probleme gesehen werden, soll einleitend diskutiert werden. Daran anknüpfend ist zu begründen, warum in dieser Studie der Fokus auf den Stellenwert der sozialen Unterstützungsnetzwerke gerichtet wird. Ebenso werden das Erkenntnisinteresse sowie die Zielsetzung der Studie erläutert, bevor der Aufbau der vorliegenden Arbeit zusammenfassend skizziert wird.

1.1 Ausgangslage und Eingrenzung der Problemstellung

Der fundamentale gesellschaftliche und kulturelle Wandel von der Industrie- zur sogenannten Mediengesellschaft erscheint allgegenwärtig. Der Eindruck verbreitet sich, dass der Alltag zunehmend von Medien durchdrungen wird und soziale Beziehungen verstärkt von Medien bestimmt werden. Dem Prozess der Ausbreitung und Verdichtung von Kommunikationsmedien bzw. der *Mediatisierung* wird deshalb auch eine zentrale Bedeutung für soziale und gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen zugesprochen (vgl. Krotz 2007). Trotz allem gibt es nach wie vor in Deutschland eine gesellschaftliche Gruppe, die sich gegenüber der Aneignung von neuen Medien wie dem Computer und dem Internet eher zurückhaltend verhält: Die älteren Erwachsenen, heißt es, verfügen zwar durch die langjährige Nutzung von analogen und gedruckten Medien über Handlungsroutrinen im Umgang mit den entsprechenden Techniken und in der Aneignung von Inhalten und Medien im Alltag, hegen aber eine gewisse *Skepsis gegenüber den neuen Medien* (vgl. Schorb 2011). Auch wenn sich die älteren Männer zwar aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen in Familie, Schule und Beruf tendenziell etwas unbefangener und technikerfahrener zeigen würden als Frauen, so hätten doch insgesamt viele Ältere gegenüber der Nutzung der neuen Medien intellektuelle und emotionale Vorbehalte (vgl. Gehrke 2009).¹ Auch wenn es historisch gesehen schon immer Medien in unterschiedlichen Ausprägungen gab, so wird gerade der Nutzung von neuen Medien

¹ Darüber hinaus sind finanzielle Gründe zu nennen, die teilweise daran hindern, sich einen Computer zu kaufen oder sich einen Internetzugang zu erlauben. Auch wenn das Durchschnittseinkommen von Rentnern so hoch wie nie zuvor ist, so gibt es doch noch immer einen nicht geringen Anteil älterer Menschen, deren finanzielle Mittel stark eingeschränkt sind (Stichwort Altersarmut). Der Internetzugang ist dann ein nicht finanzierbarer Luxus (vgl. Gehrke 2009). In vielen (v. a. ländlichen) Regionen ist auch der fehlende Zugang zum Internet auf fehlende Möglichkeiten durch nicht vorhandene Netzabdeckung zurück zu führen (vgl. Czajka & Jechová 2012).

ein besonders großes Potenzial zur Verbesserung der Lebensqualität zugeschrieben. Insbesondere in den Massenmedien heißt es häufig, dass die medialen Angebote gerade für Senioren² eine *Vielzahl von Möglichkeiten* eröffnen (vgl. u. a. Schorb 2011). Neben der stärker auf kognitive Bedürfnisse ausgerichteten Funktionen der Informationsübermittlung und der Kommunikationsunterstützung erfüllen neue Medien in ihrer affektiven Funktion emotionale Bedürfnisse (z. B. Unterhaltung, Entspannung, Zugehörigkeitsgefühl, Abgrenzungsverlangen). Darüber hinaus helfen sie mit ihrer strukturellen Funktion aber auch den Alltag zu rhythmisieren, Aktivitäten und Sozialkontakte zu ermöglichen, zu ersetzen oder zu kompensieren (vgl. Gehrke 2009). Vom Statistischen Bundesamt (2011) wird bspw. darüberhinausgehend nicht nur auf die Möglichkeiten für ältere Erwachsene durch die Nutzung von Medienangeboten verwiesen, sondern zugleich auch auf die gesellschaftsintegrierende Wirkungsfähigkeit:

„Das wird den kommenden Generationen eine größere Flexibilität und längere Selbstständigkeit im Alter ermöglichen. Wenn z. B. die Beine nicht mehr so gut wollen, der Weg in den nächsten Laden zu beschwerlich oder zu weit ist, können virtuelle Supermärkte eine Lösung sein. Online einkaufen und Lebensmittel direkt nach Hause liefern lassen: Auch das könnte in Zukunft zum unabhängigen Leben im Alter beitragen“ (ebd., S. 36).

Derartige Darstellungen beinhalten aber gleichzeitig auch eine ausgrenzende Wirkungskraft der neuen Medien und suggerieren, dass die Nutzung digitaler *Medien zur Alltagsbewältigung und zur Chancengleichheit* notwendig seien. Oft heißt es sogar, dass die gesellschaftliche Partizipation von der Nutzung neuer Medien abhängt (vgl. Stadelhofer 2004). Damit wird insgesamt ein defizitäres Bild derjenigen erzeugt, welche die neuen Medien nicht nutzen (vgl. Schorb 2011). Eine Vielzahl an aktuellen quantifizierenden Studien zeigt, dass die Nutzung von *Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)* bei älteren Erwachsenen (in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren: u. a. Geschlecht und Bildungsstand) in den letzten Jahren stetig zunimmt (vgl. ausführliche Informationen hierzu sind dem Kapitel 2.2 zu entnehmen). Zurückgeführt wird dies nicht nur auf die Neugier und den Wissensdurst, der bis ins hohe Alter lebendig bleibt, sondern auch darauf, dass viele Senioren befürchten, sonst nicht mehr mitreden zu können, sozial ausgegrenzt zu werden oder, dass ihnen Informationen vorenthalten werden. Zentrale Motivation für die Anschaffung eines Internetzugangs sei demnach für die ältere Generation eine Kombination aus den Faktoren soziale Umwelt, Zeitgeist und medialer Druck (vgl. Gehrke 2009).

Der gesellschaftliche Diskurs verweist somit auch auf unterschiedliche Erfahrungen und Umgangsweisen von gesellschaftlichen Teilgruppen mit den technologischen Veränderungen. So wird sogar intensiv diskutiert, inwiefern die Nutzung von IKT die Gesellschaft in zwei Gruppen spalte oder spalten werde (vgl. Stang 2001, Initiative D21 e.V. 2001). Auf der einen Seite die Gruppe der Mediennutzer, die Zugang zu den Wissensressourcen haben und diese damit auch nutzen können und auf der anderen Seite die Gruppe der Nichtnutzer, die durch ihr Verhalten auch von

² Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit auf die explizite Nennung der weiblichen Sprachform verzichtet.

den gesellschaftlichen Innovationsprozessen ausgeschlossen und somit langfristig gesehen abgehängt werden. Besonders zugespitzt wird dieser Dualismus als „*digitale Spaltung*“ bezeichnet. Im Zusammenhang mit Unterschieden in der Mediennutzung bzw. -aneignung findet in der Regel auch eine undifferenzierte Gegenüberstellung von Alt und Jung im binären Modell statt (vgl. Lange 2009). In der dafür typischen Altersrhetorik werden die älteren Menschen überwiegend stark negativ repräsentiert. Unabhängig davon, ob und wie stark derartige mediale Darstellungen durch Übertreibungen geprägt sind, bleibt festzuhalten, dass das Verhältnis zwischen den Generationen dabei als Intergruppenbeziehung bzw. als ingroup-outgroup-Situation beschrieben wird. Dies führe zu einer Polarisierung, in der die eigene Gruppe aufgewertet und die andere, fremde Gruppe negativ bewertet oder gar diskriminiert wird (vgl. Kruse & Thimm 1997, S. 114). Marc Prensky (2001) prägte im Zusammenhang mit der Diskussion zur „digitalen Spaltung“ das polarisierende Begriffspaar „digital natives“ und „digital immigrants“. Die Generationen, die mit den neuen IKT aufgewachsen sind, werden von ihm als „*digital natives*“ bezeichnet. Er beschreibt sie als Muttersprachler der „Digitalen Sprache“ von Computer, Videospiele und Internet. Alle die nicht in die „Digitale Welt“ geboren werden und sich die neuen IKT demnach erst später im Laufe ihres Lebens aneignen, werden analog dazu als „*digital immigrants*“ bezeichnet. Wenn sie sich mit den digitalen Medien auseinandersetzen, diese akzeptierten und nutzen, können sie zwar die „digitale Sprache“ erlernen, würden aber immer einen Akzent behalten:

„The ‘digital immigrant accent’ can be seen in such things as turning to the Internet for information second rather than first, or in reading the manual for a program rather than assuming that the program itself will teach us to use it. Today’s older folk were ‘socialized’ differently from their kids, and are now in the process of learning a new language. And a language learned later in life, scientists tell us, goes into a different part of the brain” (Prensky 2001, S. 2).

Die ältere Generation wird im Rahmen der These von der digitalen Spaltung meist unhinterfragt als defizitär und rückständig in Bezug auf ihr Medienhandeln beschrieben (vgl. kritisch hierzu z.B. Jäckel 2012).

Diese Diskurse erscheinen nicht völlig unbegründet: Während in jüngeren Altersgruppen zwischenzeitlich fast alle das Internet täglich nutzen, nutzten 2016 fast die Hälfte der über 60-Jährigen das Internet überhaupt nicht (43 Prozent) und insgesamt sind bei den über 60-Jährigen nur ungefähr ein Drittel (36 Prozent) täglich online (vgl. Koch & Frees 2016, S. 420). Ebenso zeigen qualitative empirische Studien, dass das Medienhandeln der unterschiedlichen Altersgruppen in verschiedene generationsspezifische Medienpraxiskulturen eingebunden ist (vgl. Schäffer 2003, 2007). Dadurch unterscheiden sich medienbezogene Einstellungen, Meinungen und vor allem auch das medienbezogene Handeln zwischen den Angehörigen verschiedener Generationen (vgl. ebd.; Hepp, Berg & Roitsch 2015). Schäffer (2003) führt diese Generationendifferenzen auf fundamentale generationsspezifische Lern- und Aneignungsprozesse zurück. Unterschiedliche Modi der Habitualisierung der Technologien führen demnach zu verschieden gearteten habituellen Einbindungen in das Handeln mit neuen Medien. Diese generationsspezifische Lern- und

Aneignungsprozesse hätten eine wichtige Funktion bei der präreflexiven Konstitution und Reproduktion generationsspezifischer Erfahrungsräume und Medienpraxiskulturen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen basieren somit auf generationsspezifischen kollektiven Orientierungsmustern, die durch die Jugenderfahrungen der jeweiligen Kohorten mit den jeweils neuen Medien geprägt seien (vgl. Schäffer 2003, 2007; interner Verweis: Exkurs: Kohortenganalysen S. 58).

Diese Perspektive bedient sich des *historisch-soziologischen Generationsbegriffs*, der überwiegend auf Mannheim (1928) zurückgeführt wird. Im Fokus stehen hierbei die mental prägenden historisch-sozialen Zeitumstände, die damit verknüpften spezifischen Herausforderungen, mit welchen Jugendliche und junge Erwachsene konfrontiert werden, und die generative Erneuerung von Gesellschaft durch den gesellschaftlichen Werte- und Kulturwandel. Mannheim unterscheidet dabei zwischen der „Generationslagerung“, dem „Generationszusammenhang“ und der „Generationseinheit“. Die „Generationslagerung“ bedinge sich durch den vergleichbaren Geburtszeitpunkt und stellt eine Grundvoraussetzung für den Generationszusammenhang und die Generationseinheit dar. Der Begriff Generation bezeichne in dieser Lesart nicht einfach nur eine Gruppe von Personen, so wie das im öffentlichen Sprachgebrauch heute häufig radikal vereinfacht stattfindet, wenn Altersgruppen mit einem pauschalisierenden Etikett versehen werden (wie bspw. die Kriegs-, die Nachkriegs-, die Wohlstands-, die 68er-, die Krisengeneration etc.), sondern hebt den generationellen Zusammenhang hervor (vgl. Liebau 1997).

Interessanterweise erfolgt die mediengenerationelle Selbstpositionierung ebenso in pauschalisierender Abgrenzung der eigenen gegenüber den anderen Generationen:

„Diese Abgrenzung erfolgt sowohl mittels medientechnologiebezogener Zuschreibungen an (zumeist) jüngere Menschen als auch der Gegenüberstellung der Haltungen, Praktiken und Kompetenzen der eigenen Generation. Die Perspektive auf Generation ist dabei überwiegend am klassischen Modell der Familiengenerationen orientiert: Die eigene Generation wird den Generationen der Kinder, der Enkelkinder und in einigen Fällen auch der Eltern- und Großelterngeneration gegenübergestellt“ (Hepp, Berg & Roitsch 2015, S. 25).

So werde unter Verwendung des sogenannten *„genealogischen Generationsbegriffs“*, der die Abstammungslinie im genealogischen Sinn und somit die Generationenfolge in der Familie und in verwandtschaftlichen Verhältnissen beschreibt (vgl. Sünkel 1997), die eigene Nähe oder Distanz gegenüber den digitalen Technologien verortet (vgl. Schäffer 2003, 2007; Hepp, Berg & Roitsch 2015). Auch wenn bei den älteren Erwachsenen eine gewisse Distanz zu digitalen Technologien auszumachen sei, dürfe dabei nicht vernachlässigt werden, dass auch diese Gruppe von einer hohen *Heterogenität* geprägt sei: Die Haltung von älteren Erwachsenen gegenüber digitalen Medientechnologien decke das gesamte Spektrum von Ablehnung und Gleichgültigkeit über Unsicherheit bis hin zu Interesse, Neugierde und Begeisterung ab (vgl. Hepp, Berg & Roitsch 2015).

Schäffer (2007) differenziert drei typische Arten des Umgangs von älteren Kohorten mit dem durch die Medientechnologien ausgelösten intergenerationellen Wissens- und Machtgefälle:

- (1) Es findet eine vorausseilende und gleichzeitig resignativ-aggressive Unterwerfung bzw. Subordination hinsichtlich des intergenerationellen Wissens- und Machtgefälles statt.
- (2) Das Beharren auf dem eigenen Erfahrungsvorsprung führt zu einer partiellen Konkurrenz zu den Jüngeren.
- (3) Der Wissensvorsprung vieler Jüngerer (z.B. Kinder, Enkel, Bekannte) wird explizit anerkannt und diese werden bei der Behebung medientechnischer Probleme um Hilfe gebeten.

Der dritte Modus sei am weitesten verbreitet. Ebenso zeige sich, dass insbesondere Kinder und Jugendliche auf das innerfamiliäre Wissens- und Kompetenzgefälle mit besonders großer Empathie reagieren und den Eltern bei ihren medientechnischen Problemen helfen würden (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des Umgangs von älteren, nicht mehr erwerbstätigen Erwachsenen mit Problemen im Zusammenhang mit dem Computer zeigte auch die explorative, qualitative Fallstudie³ von Funiok (1998) eine hohe Relevanz der Unterstützung aus dem privaten Umfeld. In dieser Studie wurden drei zentrale Handlungsmuster bei Nutzungsproblemen herausgearbeitet, die sich nach dem Zeitpunkt und dem Ausmaß der Hilfestellung voneinander abgrenzen lassen.

- (1) Eine Gruppe zieht bereits bei kleinen Problemen im Umgang mit dem Computer andere Personen (Experten oder auch Familienmitglieder) zu Rate. Die Personen in dieser Gruppe haben gemeinsam, dass technische Geräte in ihrer beruflichen Tätigkeit eine geringe Relevanz hatten. Ihre technische Ausstattung ist auf das Nötigste beschränkt und sie begnügen sich mit den grundlegenden Funktionen.
- (2) Als weiteres Handlungsmuster wird beschrieben, dass die betroffenen Personen zunächst den Anspruch haben, das Problem selbst zu lösen und erst dann Unterstützung suchen, wenn sie selbst nicht weiterkommen.
- (3) Das dritte Handlungsmuster ist dahingegen geprägt von der hohen Selbsteinschätzung der Medienkompetenz und der eigenen Problemlösefähigkeit. Diese Personen unterstützen andere im privaten Umfeld.

Auffällig ist, dass im dritten Handlungsmuster zwar beschrieben wird, dass diese Personengruppen anderen Computernutzern bei Problemen im Umgang mit dem Computer helfen, aber es werden keine Aussagen zu Problemlösestrategien dieser beschriebenen Gruppe getroffen.

Trotz der teilweise knappen Ergebnisdarstellung zu dieser Studie kann ebenso wie bei Schäffer (2007) festgehalten werden, dass Personen aus dem sozialen Umfeld eine bedeutsame Rolle beim medienbezogenen Problemlösen von älteren Erwachsenen haben (vgl. Funiok 1998). Auffällig ist, dass in beiden Studien zwar deutlich wird, dass aus der Perspektive der älteren Erwachsenen die jüngeren Generationen (minderjährige Kinder und Jugendliche) bei Problemen im Umgang mit dem Computer um Unterstützung gebeten werden. Gezeigt wurde auch

³ Die Studie basiert auf 17 problemzentrierten halboffenen Interviews mit Erwachsenen im Alter von 58 bis 83 Jahren.

(zumindest bei Schäffer 2007), dass Kinder und Jugendliche bereitwillig bei medienbezogenen Anliegen unterstützen. Jedoch fehlen Angaben dazu, welche Relevanz die mittlere Generation bei derartigen Interaktionen hat. Festgehalten wird von den Autoren auch, dass gerade in der Differenzerfahrung im Rahmen der interaktionistischen Handlungspraxis mit neuer Technologie die Chance für „*intergenerationelle Bildungsprozesse*“ liege (vgl. Schäffer 2003, 2007 Hepp, Berg & Roitsch 2015), aber wie und unter welchen Bedingungen sich diese Bildungsprozesse gestalten, wird nur angedeutet. Trotz allem wird gerade in der Interaktion zwischen den Generationen zunehmend eine Möglichkeit gesehen, auf wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse zu reagieren.

In methodologischen Debatten in der qualitativen Forschung sind *interaktions-theoretische Überlegungen* nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin von besonderer Bedeutung. Weil Erziehung, Bildung, Sozialisation und Transmission – innerhalb der Familie, aber nicht nur in diesem Kontext – in Interaktionen geschehen, seien Interaktionen als erziehungswissenschaftliches Kernthema anzusehen (vgl. Witzke & Macha 2010, S. 723). Das Thema Interaktion werde aber in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, vor allem in der Erwachsenenbildungsforschung, üblicherweise mit einem normativen oder kritischen Interesse angegangen (vgl. Nolda 2010, S. 751). Besonders deutlich werde dies, wenn durch pädagogisches Handeln gezielt Lernprozesse oder Einstellungsänderungen bewirkt werden sollen und dabei unterstellt werde, dass das was geschieht, allein durch die pädagogische Absicht gesteuert werden könne. Allerdings können pädagogische Intentionen keineswegs direkt umgesetzt werden, da sie immer durch soziales Handeln bzw. Kommunikation vermittelt sind. In solchen sozialen Sachverhalten sind immer mindestens zwei miteinander interagierende Akteure beteiligt. Von hoher Bedeutung ist daher die Frage ob die Person, die etwas lernen „soll“ diese Absicht auch versteht und wie sie sich gegenüber den pädagogischen Intentionen verhält. Aus diesem Grund ist es naheliegend die Perspektiven beider Akteure in die Analyse solcher sozialen Sachverhalte einzubeziehen, auch wenn in derartigen Interaktionen Gesetzmäßigkeiten gelten, die den Akteuren trotz ihrer folgenreichen Bedeutsamkeit oftmals nicht bewusst sind (vgl. Lindemann 2013, S. 101). Diese Perspektive betont, dass Menschen ihr Verhalten aneinander orientieren und das soziale Geschehen somit eine Einheit bildet. Derartige soziale Beziehungen sind demnach aushandlungsfähig und an eine gemeinsame Anerkennung gebunden (vgl. Nolda 2010, S. 745).

Theoretisch beeinflusst ist diese Sichtweise vom „*symbolischen Interaktionismus*“⁴, der die wechselseitige Orientierung sozialer Handlungen und ihren symbolischen Charakter betont. Auch wenn die Autoren des symbolischen Interaktionismus sich

⁴ Die einflussreiche Denk- und Forschungsrichtung des „symbolischen Interaktionismus“ hat für die methodischen und methodologischen Vorgehensweisen v. a. in der Sozialpsychologie und Soziologie des 20. Jahrhundert wichtige Impulse, Grundlagen und Perspektiven beigesteuert. Historisch gesehen wurden die Grundsteine dafür bereits im Kontext der Denktradition des amerikanischen Pragmatismus gelegt, für welchen charakteristisch ist, „dass er das Hauptaugenmerk auf die Aktivität und Kreativität jedes menschlichen Wesens legt, auf seine Fähigkeit, in der Interaktion mit anderen Probleme lösen zu können, Handlungen zu koordinieren und das eigene Tun selbstreflexiv zu erfassen und zu bestimmen“ (vgl. Winter 2010).

insofern an naturwissenschaftlichen Idealen und Kriterien orientieren, als dass sie eine objektive Wissenschaft des menschlichen Verhaltens anstreben, so liegt der Hauptfokus der symbolischen Interaktionisten beim Verstehen von Symbolen und der sozialen Interaktion zwischen Individuen (vgl. Winter 2010, S. 80). In der Denktradition des symbolischen Interaktionismus wendet man sich der Untersuchung der *Genese von sozialen Bedeutungen* zu und grenzt sich damit von anderen Erklärungstheorien zu menschlichem Handeln ab (wie bspw. Stimuli-Response-Theorie) (vgl. Lamnek 2010, S. 34; Winter 2010, S. 83). Der symbolische Interaktionismus beruht dabei nach Herbert Blumer (1986) auf drei Prämissen:

„The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them [...]. The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows. The third premise is that these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters“ (ebd. S. 2).

Der symbolische Interaktionismus hebt insgesamt hervor, dass sich Bedeutungen verändern und oft mehrdeutig sind und dadurch auch neue Bedeutungen entstehen (Winter 2010, S. 79). Soziale Interaktion ist infolgedessen stark von den Grundbedeutungen der verwendeten Symbole abhängig bzw. davon geprägt und wird deshalb als „*symbolische Interaktion*“ bezeichnet (vgl. Lamnek 2010, S. 34). Individuen erlernen diese Bedeutungen durch Interaktionen mit anderen Menschen, denn die Bedeutung der Objekte liegt nicht in den Objekten selbst (vgl. 2. Prämisse von Blumer 1986, S.11: *Die Bedeutung solcher Dinge werden aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet oder entstehen aus ihr*). Relevant sind die Bedeutungen, die sich Handelnde gegenseitig anzeigen, indem sie die Bedeutungen des Gegenübers akzeptieren oder neu interpretieren. Objekte, wie beispielsweise IKT, sind demnach Produkte des Handelns von Menschen (vgl. Abels 2010, S. 49 f.).

Desweiteren wird grundlegend davon ausgegangen, dass Äußerungen und Deutungen von Personen über soziale Wirklichkeiten und somit auch über zwischenmenschliche Interaktionen nicht „objektiv“ gegeben sind, sondern in der Interaktion zwischen Menschen gebildet werden. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass soziale Wirklichkeit interpretierte, gedeutete und somit interaktiv „hergestellte“ bzw. konstruierte Wirklichkeit ist (vgl. Helfferich 2011, S. 22). Dem zufolge ist *soziale Wirklichkeit* nicht vorgegeben, sondern wird erst durch die Bedeutungszuschreibung der Akteure sinnhaft geordnet und verweist damit auf einen Handlungszusammenhang, in dem Handelnde ihr Handeln, z.B. auf ein Ziel hin, ordnen. Soziale Wirklichkeit wird von den miteinander Agierenden ausgehandelt und ist demnach standortgebunden, dynamisch und prozesshaft (vgl. Hollstein 2006b, S. 16). In der Denkweise des symbolischen Interaktionismus gibt es somit keine Welt an sich, sondern sogenannte „soziale Welten“, die von Menschen konstruiert werden. Diese „Welten“ setzen sich aus Objekten bzw. Dingen zusammen, die alles umfassen, was angezeigt werden kann bzw. worauf Menschen sich beziehen können. Objekte können vereinfacht in drei Kategorien gefasst werden: physikalische Objekte (z.B. Stühle, Bäume, Fahrräder), soziale Objekte (z.B. Studenten, Priester, ein Präsident, eine Mutter oder ein Freund) und abstrakte Objekte (z.B. moralische Prinzipien,

philosophische Lehrmeinungen, oder Ideen, wie Gerechtigkeit, Ausbeutung oder Mitleid) (vgl. Blumer 1986, S. 10 f.).

„It is the world of their objects with which people have to deal and toward which they develop their actions. It follows that in order to understand the action of people it is necessary to identify their world of objects“ (ebd., S.11).

Mit Hilfe des Symbolsystems der Sprache interpretieren Menschen die Welt, die sie umgibt, definieren sich selbst, ihre Absichten und Gefühle. „Mead folgend, bestimmte Blumer auch das Selbst als ein ‚Ding‘, das im Prozess der sozialen Interaktion entsteht und so von den ‚Definitionen‘ der anderen mitbestimmt wird. In Prozessen des role-taking betrachten Menschen sich ‚von außen‘ und machen sich selbst zu ‚Dingen‘ “ (Winter 2010, S. 84). Die Sprache dient dabei als besonders bedeutsames System, mit welchem individuelle Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen der Objekte in der subjektiv wahrgenommenen Welt zwischenmenschlich ausgetauscht und geteilt werden können (vgl. ebd., S. 79). Da Symbole als Sinnbilder auf Objekte verweisen, sind sie aber auch Kulturprodukte, deren Grundbedeutungen historisch und gesellschaftlich festgelegt werden. Die Grundbedeutungen müssen von den Individuen erlernt werden, wodurch interindividuelle Variationen in der Bedeutungszuschreibung nicht nur möglich, sondern wahrscheinlich sind (vgl. Lamnek 2010, S. 34). Erst durch die Bildung von geteilten Bedeutungen, Routinen und Gewohnheiten, wird eine (temporäre) gemeinsame Kultur geschaffen, die jedoch Veränderungsprozessen unterworfen ist und somit ständig transformiert werden muss (vgl. Winter 2010, S. 79).

Intergenerationelles Lernen ist somit überwiegend ein auf Kommunikation basierender Interaktionsprozess⁵ zwischen Angehörigen unterschiedlicher Generationen. Das Konzept der Generation dient in der Beschreibung von Lern- und Bildungsprozessen dazu, kollektive oder individuelle Akteure hinsichtlich ihrer sozialzeitlichen Positionierung in einer Gesellschaft, einem Staat, einer sozialen Organisation oder einer Familie zu charakterisieren und ihnen eine spezifische Identität („Generationenidentität“) zuzuschreiben. Prinzipiell umfasst Lernen in altersheterogenen Gruppen

„alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam sind. Daneben gibt es viele Formen des Lernens (z.B. Informationsverarbeitung durch

⁵ Die Quelle für die einzigartige Subjektivität und die spezifischen Erfahrungen jedes Einzelnen sind in der Sichtweise der Symbolischen Interaktionisten dialogische Prozesse (vgl. Denzin 2007, S. 138). Auch wenn nicht jede Form der Interaktion gleichzeitig auch Kommunikation ist, so ist Kommunikation, als Austausch von Informationen in mündlicher, schriftlicher und/oder nonverbaler Art, trotz allem immer eine spezielle Form der Interaktion. Die Grenzen zwischen diesen beiden Phänomenen ist nicht immer genau festlegbar: Durch die Übermittlung von Botschaften im Rahmen von Kommunikationen findet immer eine spezielle Form der Einwirkung statt (vgl. Nerdinger 2014). Jeder Form von Kommunikation, unabhängig vom Medium, liegt eine Absicht zugrunde. Jedoch kommt es bei der Kommunikation nicht primär darauf an, was der Akteur intendiert, sondern wie diese Mitteilung verstanden wird bzw. wie das Gegenüber darauf reagiert. Damit kann das handelnde Subjekt in der Betrachtung der Kommunikation vernachlässigt werden (Lindemann 2013, S. 108). Kommunikation bildet somit nur eine Teilmenge der Interaktion (vgl. Nerdinger 2014, S. 56). Tendenziell wird dabei ein weiteres Unterscheidungskriterium verwendet: die physische Anwesenheit der Interaktionsakteure (vgl. Bohnsack 1995, S. 38).

Lesen, Hören, Nutzung des Computers etc.), die nicht durch gelebte Beziehungen zu Angehörigen einer anderen oder der eigenen Generation geprägt werden“ (Liegler & Lüscher 2004, S. 39).

Die Akteure orientieren sich in ihrem Denken, Fühlen, Wollen und Tun an sozialen Perspektiven (räumlich und zeitlich), für die der Geburtsjahrgang, das Alter oder die bisherige Dauer der Mitgliedschaft in der jeweiligen Gesellschaft oder die Interpretation historischer Ereignisse von Belang ist (vgl. ebd.).

Im Allgemeinen handelt es sich beim intergenerationellen Lernen um ein Kernthema der Erziehungswissenschaft und geht auf den deutschen Philosophen Friedrich Schleiermacher (1768–1834) zurück, der die Disziplin der Pädagogik auf den Zusammenhang zwischen dem Generationenverhältnis und dem Gegenstand der Pädagogik aufmerksam gemacht hat. Bei genauerer Betrachtung ist aber festzustellen, dass diese hier beschriebene Form des intergenerationellen Lernens von der genuin pädagogischen Variante abweicht. In der Auseinandersetzung mit der erkenntnisleitenden Fragestellung „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ hat Friedrich Schleiermacher als Erster den Erziehungsbegriff mit dem Generationenbegriff zueinander in Beziehung gesetzt. Zu beachten ist dabei aber, dass Schleiermacher – streng begriffstheoretisch betrachtet und abweichend von der häufig zu lesenden Aussage – nicht den „*pädagogischen Generationenbegriff*“ geprägt oder begründet hat. Schleiermacher leitet zwar aus dem Generationenverhältnis seinen Erziehungsbegriff ab, dies bedeutet aber, dass der Generationenbegriff logisch und systematisch dem Erziehungsbegriff vorausgehend verwendet wird (vgl. Sünkel 1997). Der auch von Schleiermacher verwendete „*Generationenbegriff*“ wurde dem lateinischen „*generatio*“ (Bedeutung: Zeugungskraft, Nachkommenschaft) entlehnt und eröffnet demnach zwei Bedeutungsdimensionen: Einerseits verweist er auf die Zeugungsfähigkeit und andererseits auf die darauf aufbauende Generationsfolge (vgl. Worf 2012). Unter Bezugnahme auf das genealogische Generationsverständnis lautet Schleiermachers Antwort auf die von ihm aufgeworfene Frage bezüglich des Generationenverhältnisses folgendermaßen:

„Seine Antwort war eindeutig: Die ältere Generation will dafür sorgen, daß die jüngere erwachsen und damit selbst zur älteren Generation werden kann. Nach Schleiermachers Vorstellungen geht es in der Erziehung um die Weitergabe von Tradition, um die Sicherung des kulturellen Zusammenhangs und zugleich um die Öffnung für zukünftige Entwicklungen in stetig voranschreitender Entwicklung zu immer weiterer Vollkommenheit der menschlichen und der gesellschaftlichen Zustände. Das entspricht dem traditionellen Erziehungsverständnis: die ältere Generation ist die vermittelnde, die jüngere die aneignende“ (Liebau 1997, S. 31).

Damit beschreibt Schleiermacher ein pädagogisches Verhältnis, in dem Kinder und Jugendliche zur aneignenden und Erwachsene zur vermittelnden Generation gehören. Damit prägte er den sogenannten „*pädagogischen Generationenbegriff*“ in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin, der das Grundverhältnis der Erziehung als Verhältnis zwischen vermittelnder und aneignender Generation beschreibt (vgl. Liebau 1997).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Regel (vgl. u. a. Liebau 1997, Franz 2010) *drei Generationsbegriffe* unterschieden werden:

- (1) Der historisch-soziologische Generationenbegriff, der die makrosoziale Perspektive beschreibt,
- (2) der genealogische Generationenbegriff, der die familiensoziologische Perspektive aufgreift und somit an der Mesoebene ansetzt und
- (3) der genuin pädagogische Generationenbegriff, der auf der Mikroebene zu verorten ist.

Nicht zu vernachlässigen ist, dass diese Begriffe in ihrer Verwendung häufig miteinander verschwimmen oder ähnlich wie in der Alltagsverwendung synonym verwendet werden. Teilweise heißt es sogar, dass die sprachliche Differenzierung nicht notwendig sei, weil die semantische Schnittmenge der Begriffe so groß ist: Vor allem in familienbezogenen Themen werden die Begriffe deshalb auch häufig synonym verwendet (vgl. Sünkel 1997, S. 195). Obwohl sich die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin (auch) durch die Frage nach dem Verhältnis der Generationen zueinander und ihrem Umgang miteinander konstituiert, so wird manchmal kritisch angemerkt, dass diesem Themenkomplex in der Disziplin zeitweise erstaunlich wenig Aufmerksamkeit gewidmet werde (vgl. Liebau 1997).

Im Zusammenhang mit der modernen bzw. postmodernen Dynamik und *der beschleunigten Entwicklungsprozesse* in vielen Lebensbereichen erweist sich das Vermittlungs- und Aneignungsmodell von Schleiermacher in dieser vereinfachten und gradlinigen Form als überholt. Der rasche Wandel zeigt in den immer kürzer werdenden Intervallen der technologischen Entwicklungen (Digitalisierung der Gesellschaft: vgl. Van Eimeren & Frees 2014, Initiative D21 e.V. 2013), aber auch in veränderten interpersonellen Beziehungen innerhalb von Familien (z.B. Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt: vgl. Liebau 1997). In Anbetracht dieser Veränderungen, kann mit dem traditionellen Erziehungsverhältnis gerade noch im frühen Kindesalter relativ problemlos der pädagogische Bezug in der Eltern-Kind-Relation beschrieben werden, aber bereits bei Grundschulkindern setze eine Umkehrung ein. Dies könne als Hinweis darauf gesehen werden, dass der klassische pädagogische Bezug, sozial gesehen, seinem Ende entgegengehe und aus der Regel eher die Ausnahme werde: In vielen Bereichen werde die historisch jüngere Generation zur vermittelnden und die historisch ältere zur pädagogisch jüngeren, also aneignenden Generation (vgl. Liebau 1997, Sünkel 1997).

„Allerdings sind es nicht alle und nicht beliebige Bereiche, auf die sich dieses Phänomen erstreckt. Es gilt vor allem für die technologische-, markt-, und medienvermittelnden Praktiken, also für Technikbeherrschung, Mediennutzung, Lebensstilfragen, Geschmacksentwicklungen, ggf. auch für Beziehungen zu Bildung und Arbeit. Hier haben sich in der Moderne in vielen Hinsichten die traditionellen Verhältnisse umgedreht, mußten und müssen die Eltern von ihren Kindern (besonders denen im Jugendalter) lernen“ (Liebau 1997, S. 32 f.).

Unter diesen Bedingungen erscheint es notwendig, die von Schleiermacher aufgeworfene Fragestellung zu überdenken und es stellt sich tendenziell immer häufiger die umgekehrte Frage: „Was will denn eigentlich die jüngere Generation mit der älteren?“ (vgl. Ecarius 1998). Analog dazu wird häufig auch von einer *Umkehrung des pädagogischen Generationenverhältnisses* gesprochen, indem Erwachsene zu Lernenden werden und deren Lernprozesse in den Fokus rücken (vgl. ebd., Liebau 1997, Liegle & Lüscher 2004). Festgehalten werden kann aber, dass in beiden Fällen „Normen und Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten von den einen vermittelt und von den anderen angeeignet werden müssen, damit überhaupt zwischen den Generationen ein konkretes Verständnis bestehen kann, und daß dieser Vorgang des Vermittelns und Aneignens effektiv oder gestört sein, gelingen oder mißlingen kann“ (Sünkel 1997, S. 195).

Über diese vertikale Betrachtungsweise – jüngere Generation lernt von älterer Generation oder im Sinne der Umkehrung: ältere Generation lernt von jüngerer Generation – hinausgehend, wird von Liegle & Lüscher (2004) im *Konzept des „Generationenlernens“* vorgeschlagen, alternativ von „gemeinsamen und wechselseitigen Lernprozessen“ (ebd., S. 42) zu sprechen. Damit beziehen sie sich auf Formen des Lernens, „für die der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit im Sinne von Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam sind“ (ebd., S. 38).

„Auf diese Weise richtet sich, unter Beibehaltung gewisser sozialräumlicher Konnotationen, die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Zeitdimensionen. Diese beinhalten definitionsgemäß nicht nur die Sukzession in der Generationenfolge, sondern auch die *Simultaneität* der Generationenzugehörigkeiten. Eben diese doppelte Zeitlichkeit kennzeichnet in der Gegenwart viele Prozesse des sozialen Lernens in so unterschiedlichen Kontexten wie Familien, Schulen, Betrieben und anderen Organisationen. Dabei bestehen auch Wechselseitigkeiten bzw. Umkehrbarkeiten der Beeinflussung“ (vgl. ebd., S. 39, Hervorhebung im Original).

Festgehalten werden kann, dass Medienkompetenz nicht nur eine individuelle Aufgabe, sondern eine gesellschaftliche Herausforderung darstellt, die der Herstellung einer gesellschaftlichen Chancengleichheit bedarf. Prinzipiell sollte allen Menschen der Zugang zu und der Umgang mit den neuen Medien ermöglicht werden (vgl. Aufenanger 2001, S. 21).

„Erwachsene und junge Menschen, ältere und jüngere Generationen, stehen heute vielfach vor gemeinsamen Bewältigungsaufgaben in Alltag, Arbeit, Bildung, Öffentlichkeit und Politik, Wissenschaft, Kunst und Religion. Sie können ihre unterschiedlichen Ressourcen und Kompetenzen kombinieren; sie können wechselseitig in Bildungs- und Arbeitsverhältnisse eintreten. Als voneinander und gemeinsam Lernende und als miteinander Arbeitende können sie durch ihr Lernen und ihre Arbeit in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Feldern auch gemeinsam zur Weiterentwicklung des nicht genetischen Erbes in Gesellschaft und Kultur beitragen“ (Liebau 1997, S. 34).

Die Auseinandersetzung mit den neuen Medien ist somit nur eine von vielen Bewältigungsaufgaben, der sich die unterschiedlichen Generationen gemeinsam stellen haben (wie z.B. auch Herausforderungen im Zusammenhang mit dem

Klimawandel und Ähnlichem). Da jede Generation im Umgang mit Medien ihre eigenen Stärken und Schwächen hat, wird gerade dem Medienkompetenzerwerb das Potenzial zugesprochen, als intergenerationelle Aufgabe verschiedene Generationen zusammen zu bringen (vgl. Aufenanger 2001, S. 19 f.).

Der Stellenwert der Medien für die eigene Identität und Lebenszufriedenheit variiert in den unterschiedlichen Lebensphasen. Bedenkt man, dass ein Großteil des Erwachsenenlebens durch die Erwerbsarbeit bestimmt wird, so bekommt die Frage nach einer autonomen und reflexiv gestalteten Eigenzeit mit dem Übergang in die Nacherwerbsphase eine besondere Bedeutung für die persönliche Entwicklung und auch für die Gewichtung von Medien und intergenerationellen Interaktion im Alltag (vgl. Lange 2009). Insgesamt ist das Thema Alter(n) in wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskursen zunehmend vertreten. Auch in der erziehungswissenschaftlichen und in der medienpädagogischen Forschung wird die Zielgruppe der lebenserfahrenen Frauen und Männer zunehmend entdeckt (vgl. Gehrke 2009, S. 338). Trotz allem liegen zu dieser Thematik noch recht wenige empirisch fundierte Forschungsarbeiten vor. Auffällig ist auch, dass die disziplinären Diskurse der Medienwissenschaft, der Familienforschung und der Erziehungswissenschaft meist voneinander getrennt geführt werden und sich nur selten berühren.

Festgehalten werden kann auch, dass der pädagogische Generationenbegriff nach wie vor aktuell erscheint. Sünkel wies 1997 darauf hin, dass es aufgrund der neueren Entwicklungen an *empirischer Aktualisierung* fehle (vgl. ebd.) und auch Liebau (1997) sah in dieser Thematik für die Disziplin der Erziehungswissenschaft eine große Chance, „sich wieder etwas gründlicher in theoretischer, empirischer und historischer Hinsicht mit ihren eigenen Grundlagen auseinanderzusetzen, also Grundlagenforschung zu betreiben und damit zeitgleich die notwendige wissenschaftliche Basis für die empirische und die pragmatische pädagogische Forschung und Entwicklung zu schaffen“ (ebd., S. 8). Zwischenzeitlich liegen zumindest in der Disziplin der Erwachsenenbildung einige grundlegende empirische Arbeiten zum intergenerationellen Lernen in formalen Kontexten vor. Exemplarisch wird hier nur auf eine Auswahl verwiesen: Speziell zum Lernen von älteren Erwachsenen gibt es fast keine empirischen Arbeiten. Eine Ausnahme hierzu stellt die bereits etwas ältere Arbeit von Siebert und Seidel (1990) dar: Sie widmeten sich dem intergenerationellen Lernen im Rahmen des Seniorenstudiums. Aktuellere Studien zum intergenerationellen Lernen mit einem Fokus auf ältere Erwachsene sind rar. Dahingegen sind empirische Studien zu intergenerationellen Lernprozessen im erziehungswissenschaftlichen Bereich häufig kohortenanalytisch ausgerichtet, wie beispielsweise die Life-Studie, die sich mit dem intergenerativen Transfer von Werten, Meinungen und Einstellungen auseinandersetzt (vgl. Fend 2009). Häufig sind die Studien auch in formalisierten Kontexten verortet: So widmet sich bspw. Fend (2009) den Besonderheiten, Potenzialen und Schwierigkeiten des intergenerativen Wissenstransfers im Unternehmenskontext. Ebenso sind in der Disziplin der Erwachsenenbildung bereits grundlegende Arbeiten zum intergenerationellen Lernen in formalisierten Lernsituationen entstanden: z.B. zur Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung (vgl. Franz, Frieters, Scheunpflug, Tolksdorf & Antz

2009), zu Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit (vgl. Antz, Franz, Frieters & Scheunpflug 2009), zur Ermöglichung von intergenerationellen Lernprozessen in der Erwachsenenbildung (vgl. Franz 2010) und auch zur Lernhaltigkeit von Generationenbeziehungen und deren Relevanz für die Bildungsarbeit (vgl. Worf 2011). Darüber hinaus geht die Bedeutung informeller Lernprozesse seit den 1990er Jahren auch in Deutschland zunehmend in die wissenschaftliche Diskussion ein: So wurde bspw. die Bedeutung informeller Lernprozesse im Besonderen für ältere Erwachsene in der EdAge-Studie (vgl. Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner & Theisen 2009) empirisch untersucht, dennoch liegen zum Lernen in informellen Kontexten in der Disziplin der Erwachsenenbildung insgesamt noch wenig empirische Arbeiten vor.

Dadurch ist das Forschungsdefizit zum intergenerationellen Lernen in informellen Lernkontexten (z.B. in familiären und außerfamiliären Situationen) wenig überraschend. So weisen auch Witze und Macha (2010) darauf hin, dass in der pädagogischen Familienforschung hinsichtlich der Erforschung von innerfamiliären Interaktionsprozessen eine empirische Forschungslücke vorliege: Das Thema Familie sei zwar ein genuin pädagogisches Thema, dennoch widme sich überwiegend die psychologische und soziologische Forschung diesem Themenbereich. Diese hier aufgezeigte Forschungslücke ist als Ausgangslage der vorliegenden Studie zu betrachten.

1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Studie

Gewiss sind im Dialog zwischen den Generationen viele unterschiedliche (Gesprächs-)Themen denkbar. In dieser Arbeit wird das Augenmerk aber einschränkend auf den intergenerationellen Austausch zu medienspezifischen Themen gelegt. Begründet liegt dies im oben aufgezeigten generationendifferenzierenden Potenzial dieser Thematik (vgl. digitale Spaltung). In der erziehungswissenschaftlichen Praxis wird dieses Potenzial deshalb bereits in der intergenerationellen Bildungsarbeit aufgegriffen (vgl. u. a. Hartung, Schorb & Kuttner 2012, Kupser & Pöttinger 2011). In dem dieser Studie vorangegangenen explorativ angelegten DFG-Forschungsprojekt IGEL-Media („Informal Intergenerational Learning for Media Competence“) konnte darüberhinausgehend gezeigt werden, dass medienbezogene Themen auch in informellen Bildungskontexten ein hohes Potenzial für intergenerationelles Lernen in sich tragen. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes sind, basierend auf den Analysen von insgesamt 32 problemzentrierten qualitativen Interviews, eine Reihe an weiterführenden Forschungsfragen aufgeworfen worden (vgl. Kapitel 3.1.1; Schmidt-Hertha & Thalhammer 2012, Thalhammer & Schmidt-Hertha 2015). So zeigte sich beispielsweise, ähnlich wie in den Untersuchungen von Funiok (1998) und Schäffer (2007), dass der medienbezogene intergenerationelle Austausch zwischen den Generationen im privaten Kontext häufig im Zusammenhang sozialer Unterstützung stattfindet. Gezeigt wurde, dass insbesondere beim Auftreten von Problemen im Umgang mit den Medien häufig Personen aus dem sozialen Umfeld um Unterstützung bei der Problemlösung gebeten werden

(vgl. Thalhammer & Schmidt-Hertha 2015). Hierbei finden mehr oder weniger intensive (intergenerationelle) Lernprozesse statt, die es ermöglichen im Rahmen des Unterstützungsprozesses neues Wissen, aber auch Kompetenzen (Problemlösekompetenz, Medienkompetenz etc.) zu erwerben. Die Besonderheit in diesen Interaktionen ist, dass diese im Regelfall nicht zwischen Personen stattfinden, die eine explizite pädagogische Professionalität haben und dieser Austausch in non-formalen Lernkontexten stattfindet. Die intergenerationellen, innerfamiliären Unterstützungssituationen im Zusammenhang mit den IKT lassen sich den Dimensionen der familialen Solidarität (materielle, instrumentelle, emotionale und kognitive Unterstützung) zuordnen (vgl. Hoff 2006). Deutlich wurde auch, dass beim Rückgriff auf medienbezogene familiäre Unterstützung innerhalb dieser Dimensionen kognitive Abwägungsprozesse stattfinden:

„Festgehalten werden kann, dass beim Rückgriff auf innerfamiliäre Unterstützungspotenziale die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs der Nutzung der Strategie abgewogen wird, das jeweilige Beziehungsgefüge reflektiert wird und gezielt (auch situationspezifisch) Interaktionspartner für medienbezogenen intergenerationellen Austausch ausgewählt werden. Intergeneratives Lernen im Familienverbund ist nur auf den ersten Blick das Ergebnis beiläufiger, in den Alltag integrierter Interaktionen. Bei genauerer Betrachtung werden sehr gezielte, wenngleich den Akteuren nur teilweise voll bewusste Strategien sichtbar und eine Reihe komplexer Entscheidungsprozesse getroffen, u. a. bezüglich der Wahl der Lernstrategien in Abhängigkeit der jeweiligen Zielsetzung, der Wahl der Ansprechpartner in Abhängigkeit von Kompetenz- und Rollenzuschreibungen, sowie der gewünschten und unerwünschten Nebeneffekte auf innerfamiliäre Beziehungsmuster“ (vgl. Thalhammer & Schmidt-Hertha 2015, S. 840).

So knüpft die vorliegende Studie direkt an diese Beobachtung an und verfolgt das Ziel, diese komplexen Entscheidungsprozesse zu analysieren und systematisch zu beschreiben. Dementsprechend wird die Wahrnehmung des generationenspezifischen (Handlungs-)Wissen über moderne IKT in der vorliegenden Arbeit als Gegenstand von intergenerationellen Interaktionen in informellen Kontexten untersucht.

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen einerseits ältere, nicht mehr erwerbstätige Erwachsene. Die Datengrundlage hierzu entspricht der Datengrundlage des eben dargestellten Forschungsprojektes. Basierend auf den Aussagen der älteren Erwachsenen in den problemzentrierten Interviews wird das soziale und insbesondere familiäre Umfeld der Akteure mit der Methode der qualitativen Netzwerkanalyse rekonstruiert und es wird der Frage nachgegangen, mit welchen potentiellen Interaktionspersonen aus der Perspektive der älteren Erwachsenen bevorzugt Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten bezüglich medienspezifischer Themen stattfinden. Im Fokus der Untersuchung stehen somit intergenerationelle Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten, die zum Gegenstand der IKT in sozialen Unterstützungsnetzwerken stattfinden. Untersucht wird somit nicht die Performanz in den Interaktionen, sondern die damit zusammenhängenden subjektiven Beschreibungs-, Argumentations- bzw. Bewertungsmuster der beteiligten Akteure.

In dieser Studie wird dadurch die Bedeutung von Gruppenfaktoren und des sozialen Zusammenlebens als Bedingungen für das individuelle Handeln hervorgehoben. Individuen werden in dieser Sichtweise nicht als abgeschlossene Einheiten gesehen,

deren Handeln durch interne oder externe Faktoren gesteuert wird, auf welche sie selbst keinen Einfluss haben. Hervorgehoben wird stattdessen die Auffassung, dass sich Gruppen aus miteinander interagierenden Individuen zusammensetzen, die durch Interaktionen Vorstellungen und Bedeutungen miteinander teilen (vgl. Winter 2010, S. 82). Deshalb wird die Datengrundlage erweitert und es wird die Perspektive von jüngeren, an diesen Unterstützungsinteraktionen beteiligten Personen, in die Untersuchung einbezogen. So wurden insgesamt fünf, ebenso problemzentrierte Interviews mit ausgewählten jüngeren Interaktionspersonen durchgeführt und mit den Darstellungen der älteren Erwachsenen in Bezug gesetzt. Für die Auswahl dieser Interaktionspersonen erwies es sich als sinnvoll, die Interaktionspersonen auszuwählen, die von den älteren Erwachsenen bevorzugt werden.

Zielsetzung der Studie ist es somit, explorativ das im familiären Alltag stattfindende Phänomen der medienbezogenen Unterstützungsinteraktionen empirisch fundiert unter Einbezug der beiden Perspektiven der an der Interaktion beteiligten Akteure zu beschreiben. Forschungsleitend ist dabei die folgende zentrale Forschungsfrage:

Zentrale Leitfrage:

Wie werden intergenerationelle Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten in sozialen Unterstützungsnetzwerken im Zusammenhang mit IKT von den beteiligten Akteuren wahrgenommen?

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich somit nicht ausschließlich mit symbolischen Äußerungen über innerfamiliäre Interaktionen, sondern bezieht auch Interaktionen mit außerfamiliären Interaktionspartnern mit ein, wenn mit diesen ein intensiver Austausch bezüglich medienbezogener Themen gepflegt wird. Dadurch können Besonderheiten und Unterschiede zwischen innerfamiliären und außerfamiliären intergenerationellen Interaktionen herausgearbeitet werden. Die vorliegende Studie soll somit einen Beitrag zur Verbesserung der empirischen Datenlage bzgl. intergenerationeller Interaktion in familiären Kontexten leisten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, gliedert sich die vorliegende Arbeit in insgesamt sechs Hauptkapitel, deren Gliederungslogik vorab kurz skizziert wird.

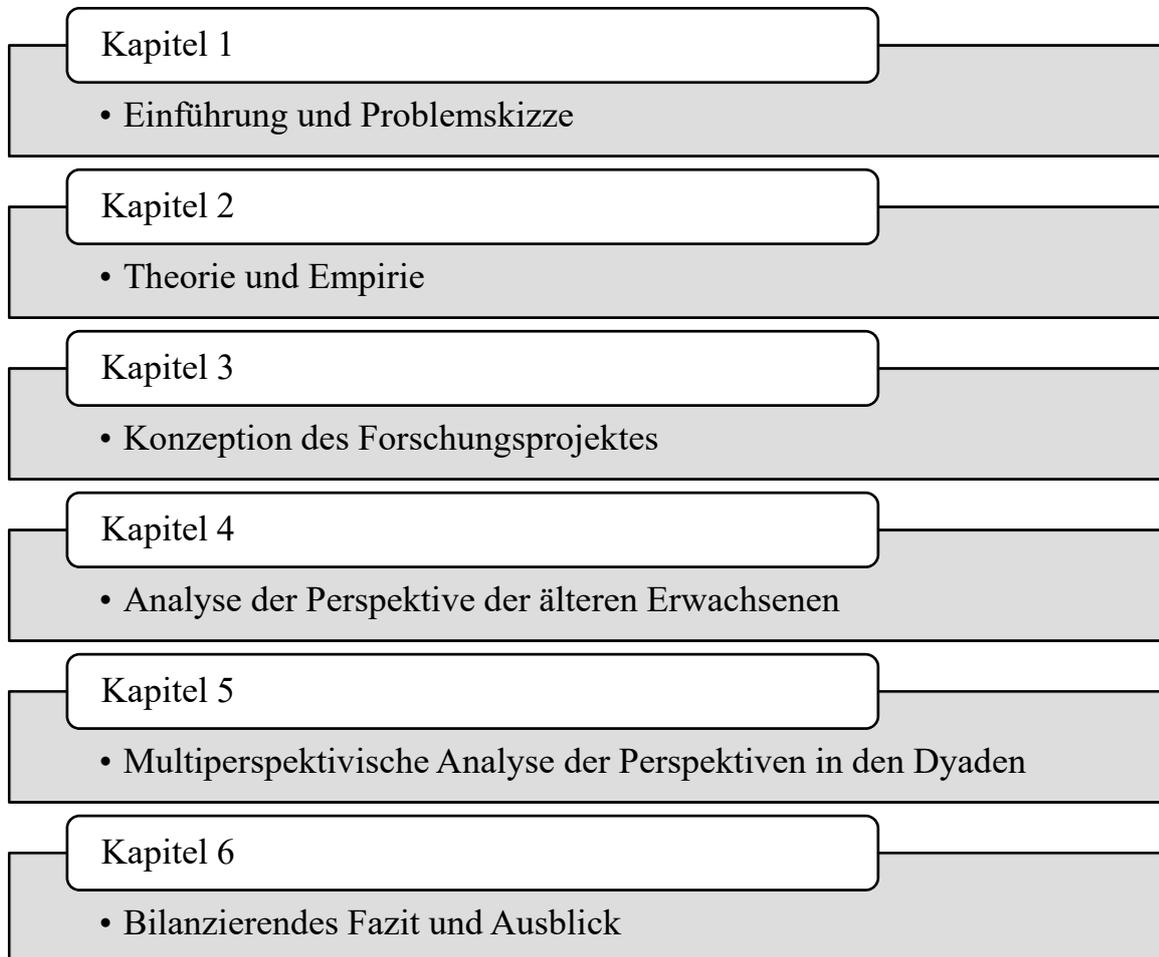


Abbildung 1: Überblick über den Aufbau der Arbeit

Nachdem in diesem ersten Kapitel bereits die Ausgangslage und Zielsetzung der vorliegenden Studie dargestellt wurde, wird im zweiten Kapitel ein Überblick über den wissenschaftlichen Diskurs zur vorliegenden Thematik gegeben, damit die Ergebnisse dieser Studie anschließend leichter einzuordnen sind.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Metaprozesse (u. a. Mediatisierung, Entgrenzung der Familie) werden die für diese Arbeit relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dargestellt. Ebenso wird die Verbreitung und Nutzung von IKT mit besonderem Augenmerk auf die Gruppe der älteren Erwachsenen beschrieben. Zusätzlich wird das theoretische Konstrukt der Medienkompetenz aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vorgestellt. Die Befundlage hinsichtlich des Medienkompetenzerwerbs von älteren Erwachsenen wird in formellen und informellen Weiterbildungskontexten zusammengefasst. In den Mittelpunkt der

Ausführungen rückt dabei die Relevanz der Familie als zentrale Sozialisationsinstanz (vgl. Kapitel 2).

Die Konzeption der vorliegenden Studie wird im dritten Hauptkapitel detailliert vorgestellt. Dabei wird nicht nur der Untersuchungsplan der qualitativen Studie beschrieben, sondern auch die Auswahl der Art der Instrumente zur Datenerhebung begründet und die jeweils eingesetzten Instrumente werden detailliert beschrieben. Des Weiteren wird in den die Untersuchung leitenden methodologischen Orientierungsrahmen der qualitativen Netzwerkanalyse eingeführt und gezeigt, wie die Auswertungsmethoden der Inhaltsanalyse und der Textsortentrennung vor diesem Hintergrund zum Einsatz kommen (vgl. Kapitel 3).

Die Analyseergebnisse der qualitativen empirischen Untersuchung werden zweistufig vorgestellt, um den prozesshaften Entstehungscharakter der Ergebnisse für Außenstehende nachvollziehbar und transparent darzustellen. So werden im ersten Ergebniskapitel (vgl. Kapitel 4) zunächst nur die Ergebnisse bezüglich der Analysen zur Perspektive der älteren Erwachsenen vorgestellt. Im darauffolgenden fünften Kapitel wird die empirische Basis und damit die zu analysierenden Perspektiven auf die medienbezogenen Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten erweitert: Ergänzt wird die empirische Basis um die Perspektive ausgewählter jüngerer Interaktionspersonen. Die Ergebnisdarstellung der Analysen der Perspektive der Jüngeren wird mit den Analyseergebnissen seitens der älteren Erwachsenen verschränkt (vgl. Kapitel 5).

Die Ergebnisse der Untersuchung beziehen sich auf verschiedene Ebenen und sollen abschließend nicht losgelöst voneinander betrachtet, sondern aufeinander bezogen, vermittelt und relationiert beleuchtet werden: Hierzu wird im sechsten Kapitel eine systematische Differenzierung der Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen vorgenommen und damit das Potenzial der Studie für verschiedene Bereiche verdeutlicht (vgl. Kapitel 6).

2 Theorie und Empirie: Mediensozialisation als lebenslanger Prozess

Einerseits werden Medien an sich, genauso wie Familien, als Sozialisationsinstanz wahrgenommen. Andererseits vollzieht sich Sozialisation sowohl über Medien und durch die Familie. So geschieht die Aneignung von neuen Medien eines Individuums immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, im Kontext der individuellen Lebenswelt und wird bedingt durch konkrete (auch familiäre) Rahmenbedingung (vgl. Theunert & Schorb 2010). Die Sozialisationsforschung befasst sich mit Prozessen die genau in diesem Wechselspiel zwischen sozialisatorischer Interaktion und sich bildendem Subjekt im sozialen Raum stattfinden. Das Individuum kann sich in diesem Aneignungsprozess bewusst mit der Umwelt auseinandersetzen, die Situation reflektieren und in die eigenen Handlungsabläufe einbeziehen. Somit kann es in dieser Auseinandersetzung mit der Umwelt einkalkulieren, dass seine Handlung diese Umwelt auch verändern kann (vgl. Krappmann 2002).

Befasst man sich vor diesem Hintergrund mit der Medienaneignung von Individuen, so ist es notwendig die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen: Besonders hervorgehoben werden in der Darstellung die gesellschaftlichen Entgrenzungstendenzen, insbesondere hinsichtlich der Mediatisierung, aber auch bezüglich der Familie als besondere Sozialisationsinstanz. Weil in dieser Studie die Medienaneignung von älteren Erwachsenen im Fokus steht, wird in den Ausführungen durchweg ein besonderes Augenmerk auf die für diese Altersgruppe relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelegt (vgl. Kapitel 2.1). Ebenso erscheint es sinnvoll sich mit der Verbreitung und Nutzung von Medien (insbesondere der IKT) detaillierter zu befassen, um die Besonderheiten hinsichtlich der Mediennutzung von älteren Erwachsenen beurteilen zu können (vgl. Kapitel 2.2). In der vorliegenden Arbeit stehen subjektiv wahrgenommene medienbezogene Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten im Fokus. Diesen wird das Potenzial unterstellt, zum Medienkompetenzerwerb der Individuen beizutragen. Deshalb erscheint es sinnvoll das theoretische Konstrukt der Medienkompetenz aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vorzustellen (vgl. Kapitel 2.3). Abschließend wird der Medienkompetenzerwerb von älteren Erwachsenen genauer beleuchtet. Dabei wird auf empirische Ergebnisse hinsichtlich des Medienkompetenzerwerbs in formellen und informellen Weiterbildungskontexte eingegangen. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Relevanz der Familie als besondere Sozialisationsinstanz gesetzt: Gezeigt wird, welche wissenschaftlichen Befunde hinsichtlich der besonderen Rolle der Familie als zentrale Sozialisationsinstanz gerade hinsichtlich des Medienkompetenzerwerbes von älteren Erwachsenen vorliegen (vgl. Kapitel 2.4). Der Abbildung 2 ist ein Überblick über das vorliegende Kapitel zu entnehmen.

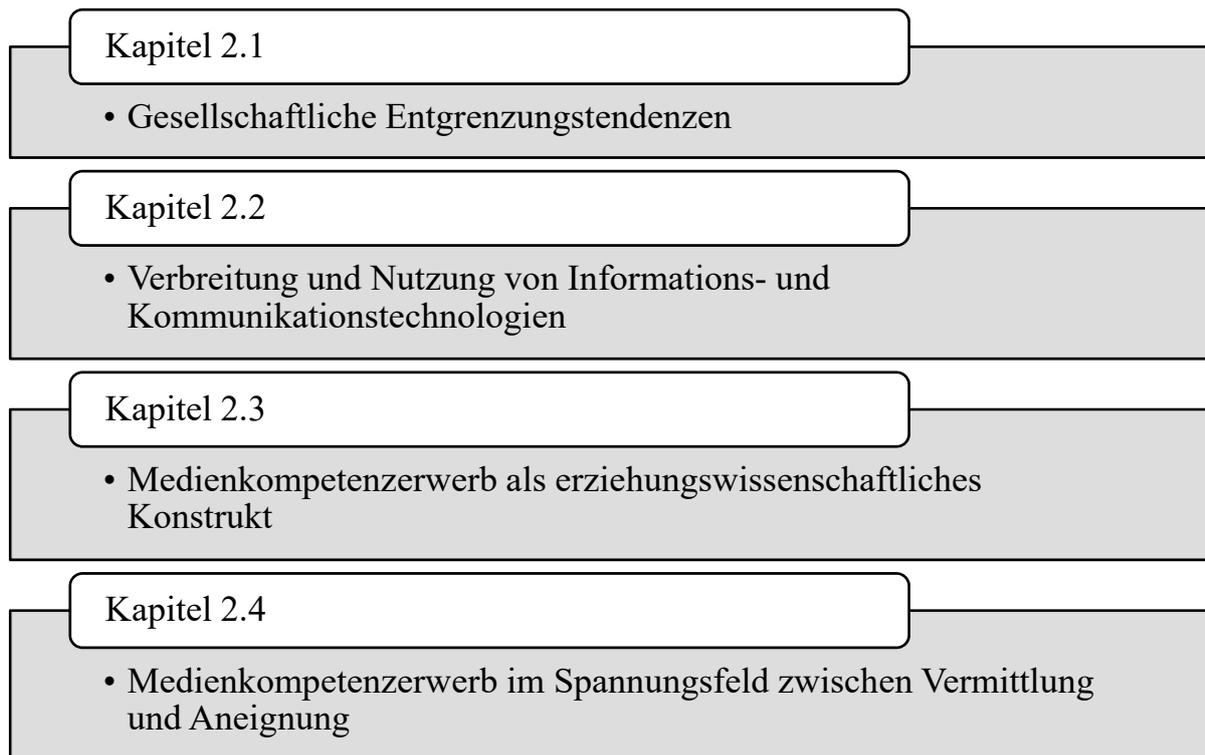


Abbildung 2: Aufbau des Kapitels zur Theorie und Empirie

2.1 Gesellschaftliche Entgrenzungstendenzen

Die theoretischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit sind unter der Perspektive der Entgrenzung zu lesen. Als „*Entgrenzung*“ werden allgemein soziale Prozesse verstanden, die unter bestimmten historischen Bedingungen entstandene soziale Strukturen auflösen, während mögliche neue Regulierungen noch im Entstehen sind. Nicht nur in Deutschland sind die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse vom Wandel von der industrieproduktionellen zur Dienstleistungsgesellschaft geprägt. Die darüberhinausgehende wirtschaftliche und industrielle Globalisierung führt zu einer tief greifenden Umstrukturierung sämtlicher Lebensbereiche (vgl. Deinet & Reutlinger 2014). Die Globalisierung, die Individualisierung und die Mediatisierung werden als Metaprozesse dieses sozialen und kulturellen Wandels verstanden (vgl. Krotz 2007; Hartmann & Hepp 2010).

Prognosen hinsichtlich der weiteren zukünftigen Entwicklung sind immer schwer festzumachen. Anhand der aktuellen Entwicklungen kann aber bereits festgehalten werden, dass gerade das Internet und die damit einhergehenden Partizipationsmöglichkeiten die Beschleunigung des Wandels begünstigen. Gleichzeitig wird dadurch der Wandel an sich umso schwerer prognostizierbar. Hierbei spielen Netzwerkeffekte auf ihre eigene Art und Weise eine entscheidende Rolle: Durch das Internet findet eine Erweiterung sozialer Kreise statt, die ihrerseits wiederum für eine Verbreitung und Veränderung der technischen Innovationen sorgen (vgl. Jäckel 2012). Durch die *Mediatisierung* steigt die Wertigkeit medialer Gegebenheiten und medienbasierten Handelns in der Gesellschaft. Diese wiederum verschränken sich

ihrerseits zunehmend mit sozialen Handlungspraktiken und kulturellen Sinnkonstitutionen (vgl. Theunert & Lange 2012).

Die *Familie* nimmt einen besonderen Stellenwert im Alltag von Individuen ein. Als Lebensform und somit soziale Kategorie besonderer Art konstituiert sie sich durch die Aufgaben der lebenslangen Beziehungen von Eltern und Kindern im Generationenverbund und die daran orientierten Beziehungen zwischen den Eltern (vgl. Lüscher 2012). Hier zeigen sich die Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen und v. a. auch der Mediatisierung in besonders intensiver Ausprägung, weil sie die aus den Veränderungen hervorgehenden Unsicherheiten und Konflikte, aber auch die sich daraus ergebenden Erweiterungen des sozialen Handelns in den Alltag integrieren muss (vgl. Theunert & Lange 2012). Das System Familie wird seit den späten 1960er Jahren besonders stark von den bedeutsamen Veränderungen des gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels geprägt (vgl. Jurczyk, Schier, Szymenderski, Lange & Voß 2009; Schier & Jurczyk 2007). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird bereits deshalb häufig betont, dass der Strukturwandel und die Mediatisierung eine einschneidende Auswirkung auf diesen traditionellen Lernort hat und sich potentielle Aneignungssituationen verändert haben (vgl. Deinet & Reutlinger 2014).

Es stellt sich somit die Frage, inwiefern die Entgrenzung der sozialräumlichen Umwelt und die damit zusammenhängende Mediatisierung das Leben und die potentiellen Aneignungssituationen von (älteren) Erwachsenen beeinflusst. So erscheint es sinnvoll herauszustellen, welche wissenschaftlichen Befunde hierzu bekannt sind. Zunächst wird im Folgenden die Befundlage zu den durch die Entgrenzungsprozesse stattfindenden Veränderungen in Familien dargestellt. Anschließend wird darauf eingegangen, welchen Herausforderungen sich speziell ältere Erwachsene in ihrem Alltag durch die damit einhergehenden Veränderungen stellen müssen.

2.1.1 Familie als Herstellungsleistung

Die gegenwärtigen Umbruchprozesse führen zu grundlegenden Veränderungen innerhalb des klassischen Familienbildes, weil die Strukturierungsprinzipien von Arbeit in industrialisierten Gesellschaften in alle Lebensbereiche hineinreichen. So festigte sich in Deutschland im Verlauf der Industrialisierung ein Gesellschaftsmodell mit einem stabilen, arbeitsteiligen Verhältnis zwischen Familie und Erwerbsarbeit, welches zwischenzeitlich durchlässig geworden ist (vgl. Deinet & Reutlinger 2014). Für Familien gehen mit der *Entgrenzung der Erwerbsarbeit* viele Veränderungen einher: Das Durchlässigwerden der Grenzen zwischen Arbeit und Leben, Privatem und Öffentlichem, Arbeitszeit und Freizeit verbunden mit zahlreichen Aspekten, wie z. B. atypischen und pluralen Beschäftigungsformen oder der Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten. Mit den Veränderungen in der Erwerbsarbeit ist auch eine Zunahme von berufstätigen Frauen zu verzeichnen. Gleichzeitig steigen die Erwerbsbeteiligung von Müttern und die Teilhabe von Vätern an der Elternzeit. Aufgrund der höheren Erwerbsbeteiligung von Frauen und der Orientierung an neuen Geschlechterbildern finden verstärkt Aushandlungen zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der Arbeitsteilung, unterschiedlichen

Motivlagen und Bedürfnissen in Familien statt. Diese Veränderungen werden unter dem Stichwort *Entgrenzung der Geschlechterverhältnisse* zusammengefasst. Die Auswirkungen der sogenannten „*Doppelten Entgrenzung*“ (Veränderungen in der Erwerbsarbeit und der Geschlechterrollen im Zusammenhang mit den Veränderungen in Familien) zeigen sich in der Vielfalt und Dynamik der Haushalts- und Familienformen (Alleinerziehende, nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern, neue Familienkonstellationen nach Trennungen und Scheidungen) und im komplexen und anforderungsreichen Familienalltag, der je nach familialer Situation von heterogenen Anforderungen bei der Alltagsgestaltung sowie der Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Familienleben konfrontiert ist. Die Subsysteme Familie und Erwerb wandeln sich dabei nicht nur intern, sondern verschieben sich somit auch in ihrem Verhältnis zueinander (vgl. Jurczyk et al. 2009; Jurczyk 2011; Schier & Jurczyk 2007).

Die Entgrenzung führt u. a. zu einer Zerstückelung des familialen Alltags und zu einem Leben von Familie in Zeitlücken der Erwerbsarbeit. Die knappe Familienzeit bedarf insgesamt einer reflektierten und planenden Gestaltung des gemeinsamen Alltags und einer stärkeren Aushandlung von unterschiedlichen Motivlagen und Bedürfnissen, auch im Generationsgefüge. Die Koordination der unterschiedlichen Raumzeitpfade und die Synchronisierung von freien Zeiten der einzelnen Familienmitglieder erfordern demnach ein hohes Maß an Flexibilität und Spontanität aller Familienangehöriger (vgl. Schier & Jurczyk 2007). Um auf die im Alltag und im Lebenslauf wechselnden Bedürfnisse von Familien reagieren zu können, benötigen Familien ein Minimum planbarer, stabiler und verlässlicher Rahmenbedingungen, die gleichzeitig ausreichend flexibel sind. Damit es nicht ein bloßes Nebeneinander von Individuen ist und zu sozialem Leben wird, muss diese Zeit qualitativ (z.B. mit Kapazitäten für Aufmerksamkeit und Gefühlen, Fürsorgeleistungen) gefüllt werden. (vgl. BMFSFJ 2006, Schier & Jurczyk 2007).

Grundlegend für Interaktionsprozesse sind Gelegenheiten um Familie als Gemeinschaft erleben zu können. Unter diesen Bedingungen und Konstellationen müssen aktiv Gelegenheiten geschaffen und Praktiken neu entwickelt werden um Familie im Alltag lebbar zu machen und somit kontinuierlich herstellen zu können (vgl. Schier & Jurczyk 2007). Der Begriff von „*Familie als Herstellungsleistung*“ („*Doing Family*“ oder „*Familie leben*“, wie Lüscher (2012) es bezeichnet) ist seit dem siebten Familienbericht (BMFSFJ 2006) in Deutschland in den Debatten um Familie weit verbreitet. Die Herstellung von Familie bezeichnet in Analogie zum sozialkonstruktivistischen Ansatz des „*Doing Gender*“ die praktischen und symbolischen Verschränkungsleistungen individueller Lebensführung im Kontext von Familie. Konzeptionell erfolgt somit eine stärkere Fokussierung des Handlungsparadigmas gegenüber dem institutionellen Paradigma. Damit ist eine Hinwendung zu einem *interaktionstheoretischen Blick auf die Familie* verbunden (vgl. Jurczyk et al. 2009; Schier & Jurczyk 2007).

Aufgrund der steigenden Anforderungen an die räumliche Mobilität von Erwerbstätigen steigt nicht nur der Trend zu kleineren Haushalten und somit zur sogenannten

„Singularisierung“⁶, sondern es steigen auch die Abwesenheitszeiten von Familienmitgliedern, wodurch das Familienleben insgesamt multilokaler wird (vgl. Olbrich 1997, Hammes 2012). Neben der Veränderung bezüglich der Entgrenzung der Haushalte durch eine zunehmende räumliche Trennung der Familienmitglieder zeigen sich aber auch andere die Haushaltsgrenzen überschreitende Veränderungen in Familien: Die Perspektive „*Familie als haushaltsübergreifende Netzwerke*“ betont auch, dass Familie nicht mit dem Auszug der Kinder aus dem Elternhaus endet. Mit einer Abnahme der Bedeutung von Partnerbeziehungen (z.B. durch steigende Scheidungsraten) steigt auch gleichzeitig die Bedeutung von Generationenbeziehungen innerhalb von Familien (nicht nur zwischen erwachsenen Familienmitgliedern). Kinder und Eltern werden zunehmend zu den wichtigsten Bezugspersonen von Erwachsenen (vgl. BMFSFJ 2006, S. 137).

„Familie als Lebens- und Lernzusammenhang ist – so verstanden – ein haushaltsübergreifendes Netzwerk emotionsbasierter, persönliche Austauschbeziehungen, die umso mehr gestaltet werden müssen, je komplexer und dynamischer das Netz ist“ (Schier & Jurczyk 2007, S. 11).

Darüber hinaus existieren durch die gestiegene Lebenserwartung mehr und mehr Vier-, und sogar Fünf-Generationen-Familien. Die gemeinsame Lebenszeit der verschiedenen Generationen hat sich somit stark erhöht (vgl. Olbrich 1997). Damit einhergehen neue Konstellationsmöglichkeiten zwischen den Generationen: Durch die Erhöhung der gemeinsamen Lebenszeit kann auch eine besonders lange gemeinsame Lebenszeit von Großeltern und (Ur-)Enkeln verzeichnet werden (vgl. BMFSFJ 2006). Zusammengenommen mit dem Rückgang der Geburtenzahlen wird diese Ausdehnung der gemeinsamen Lebenszeit von Eltern und Kindern auch als „*Vertikalisierung der Verwandtschaftsstruktur*“ bezeichnet (vgl. Lange 2012).

Im Unterschied zur Herstellung von Familie im Rahmen von face-to-face Kontakten und räumlicher Kopräsenz der Eltern und Kinder müssen aber unter multilokalen Bedingungen spezifische Praktiken entwickelt werden: Die Entwicklungen der *Kommunikationstechnologien* (z.B. Mobiltelefonie, Internettelefonie, E-Mail, etc.) sind von besonders großer Bedeutung zur intensiveren Gestaltung von Beziehungen zu Familienangehörigen auch über große räumliche Entfernung hinweg (vgl. Schier & Jurczyk 2007).

⁶ Vor einer Überinterpretation des Phänomens der Singularisierung durch die Zunahme von Ein-Personen-Haushalten wird gewarnt. Gerade bei den Älteren handelt es sich häufig um lebensphasenspezifische Wohnformen: im Vergleich mit Männern haben Frauen tendenziell eine höhere Lebenserwartung und wohnen dadurch im hohen Alter häufiger ohne Partner. Zusätzlich werden in den heute über 80-Jährigen, den sogenannten Hochaltrigen, die Effekte aufgrund des nachwirkenden kriegsbedingten Männermangels besonders deutlich (vgl. Mahne & Motel-Klingebiel 2010). In den jüngeren Altersgruppen wird die zunehmende Singularisierung der Wohnformen auf die zunehmenden Flexibilitätsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt zurückgeführt, die zu einer größeren geografischen Mobilität beitragen. Besonders stark scheinen hier die Anforderungen an diejenigen zu sein, die höhere Bildungsabschlüsse erworben haben, denn die Zunahme an höherer Bildung hängt eng mit der Zunahme an geografischer Entfernung zwischen den Generationen zusammen (BMFSFJ 2005).

Die unterstützende Funktion von digitalen Medien in diesem Zusammenhang wird beispielsweise im für Deutschland repräsentativen „D21-Digital-Index 2015“⁷ belegt (vgl. interner Verweis: Kapitel 2.2). Jedoch zeigen die Ergebnisse der Studie auch, dass dies nicht von allen Altersgruppen gleichermaßen hilfreich eingeschätzt wird. Während 53 Prozent der 14- bis 29-Jährigen der Ansicht sind, dass ihnen das Internet hilft, mehr mit Menschen in Kontakt zu bleiben, als das durch Besuche und telefonisch möglich wäre, stimmen dieser Aussage nur 30 Prozent der 30- bis 49-Jährigen zu. Die 50- bis 64-Jährigen sehen das mit einer Zustimmungsquote von 18 Prozent ähnlich kritisch wie die über 65-Jährigen (19 Prozent). In etwa jeder dritte Berufstätige (14- bis 29-Jährige: 35 Prozent; 30- bis 49-Jährige: 30 Prozent) stimmt darüber hinaus zu, dass ihnen das Internet die Möglichkeit bietet, beruflich flexibler zu sein und damit Beruf und Familie besser vereinbaren zu können (vgl. Initiative D21 e.V. 2015, S. 29). So wird deutlich, dass die Jüngeren insgesamt den Kommunikationstechnologien ein größeres Potenzial zur Alltagserleichterung sowie zur Herstellung von Familie zusprechen als die älteren Erwachsenen.

Eine zentrale Leistung von Familien besteht in der wechselseitigen Unterstützung von Familienangehörigen (vgl. Lange 2009, S. 64). Familiäre soziale Beziehungen werden vor allem durch das Prinzip der *Reziprozität* aufrechterhalten und zeigen sich beispielsweise in Transfer- und Unterstützungsleistungen (vgl. Mahne & Motel-Klingebiel 2010, Stegbauer 2010). Familiäre Generationenbeziehungen werden dadurch zu wichtigen Säulen gesellschaftlicher Integration und Sicherung gegen Lebensrisiken. Räumliche Nähe gilt als Voraussetzung für persönlichen Kontakt und auch als Grundlage für Gelegenheitsstrukturen der gegenseitigen Hilfen im Alltag (vgl. Mahne & Motel-Klingebiel 2010). Die Wohnentfernung zwischen Eltern und erwachsenen Kindern gilt deshalb auch als Indikator für das *Potenzial von Familien- und Gelegenheitsstrukturen hinsichtlich sozialer Unterstützung*. Räumliche Nähe erleichtert beispielsweise spontane Besuche und Unterstützung im Alltag bzw. in besonderen Bedarfssituationen. Hier gilt es aber zu betonen, dass räumliche Nähe nicht gleichzusetzen ist mit einer engen und unterstützenden Beziehung (vgl. ebd., BMFSFJ 2006). Trotzdem ist die Wohnentfernung zwischen den erwachsenen Familienmitgliedern ein wichtiges Strukturmerkmal von Generationenbeziehungen. Der auf Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom Deutschen Zentrum für Altersfragen (DZA) durchgeführte Alterssozialbericht (*Deutsche Alterssurvey: DEAS*)⁸ belegt, dass die Wohnentfernung zu den nächstwohnenden erwachsenen Kindern außerhalb des elterlichen Haushaltes seit der ersten Erhebungswelle im Jahr 1996 kontinuierlich

⁷ Die Initiative D21 führt in Zusammenarbeit mit TNS Infratest und unterstützt von namhaften Sponsoren seit 2001 jährlich eine bundesweite, repräsentative CATI-Ergebnisse der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren zur Nutzung bzw. Nichtnutzung des Internets der deutschsprachigen Wohnbevölkerung durch. Die Studie verfolgt das Ziel, den Grad der Digitalisierung in der Bevölkerung in ihrer Vielschichtigkeit zwischen Leben und Arbeiten aus der Perspektive der Bürgerinnen und Bürger zu messen.

⁸ Der DEAS ist eine Langzeitstudie, die seit 1996 durchgeführt wird und auf CAPI-Befragungen (Computer Assisted Personal Interview) basiert. Im Fokus der Untersuchung stehen der Wandel der Lebenssituationen und Altersverläufe von Menschen, die sich in der zweiten Lebenshälfte befinden. Grundlage sind bundesweit repräsentative Befragungen im Quer- und Längsschnitt von jeweils mehreren tausend Teilnehmern im Alter ab 40 Jahren (vgl. Engstler & Motel-Klingebiel 2010).

zunimmt. Gleichzeitig geben die meisten der befragten 40- bis 85-Jährigen Eltern an, mindestens wöchentlich Kontakt zu ihren Kindern zu haben. Bemerkenswert ist dabei, dass die Kontakthäufigkeit trotz zunehmender Wohndistanz über den Beobachtungszeitraum hinweg stabil zu bleiben scheint (vgl. Mahne & Motel-Klingebiel 2010, S. 195 ff.). Im siebten Familienbericht wird deshalb in diesem Zusammenhang der Stellenwert der neuen und weiterentwickelten Kommunikationstechnologien besonders betont, da diese Kommunikation auf Distanz erleichtern und Entfernungen schneller überbrückbar machen (BMFSFJ 2006, S. 139).

Trotz wachsender Wohnentfernung und allgemeiner Entgrenzungstendenzen sind die *familialen Beziehungen* zwischen den erwachsenen Familiengenerationen insgesamt von hoher Qualität. So geben im Deutschen Alterssurvey fast alle befragten Eltern (etwa 90 Prozent) an, dass sie eine enge oder sehr enge Beziehung zu ihren erwachsenen Kindern haben. Jedoch muss beachtet werden, dass es sowohl hinsichtlich der Kontakthäufigkeit, als auch in Bezug auf die emotionale Nähe zu den Kindern, Geschlechtsunterschiede gibt: Mütter kommunizieren beispielsweise häufiger mit den Kindern und fühlen sich enger mit diesen verbunden als Väter (vgl. Mahne & Motel-Klingebiel 2010, S. 195 ff.). In verschiedenen gerontologischen Längsschnittstudien (vgl. z.B. ILSE⁹, Berliner Alterstudie: BASE¹⁰) wird sogar auf eine bessere Qualität der Interaktionen der Mitglieder von haushaltsübergreifenden Familiennetzwerken verwiesen: Gerade zwischen Großeltern und jüngeren Familienmitgliedern lässt sich eine „*innere Nähe durch äußere Distanz*“ feststellen, die sich im Familiennetzwerk in einer psychischen Dichte bei gleichzeitig physischer Großmaschigkeit zeigt. Der räumliche Abstand der Großeltern von den Kindern und Enkeln gehe (u. a. bedingt durch eine erhöhte Freiheit von wirtschaftlichen Belastungen, besserer Gesundheit und insgesamt mehr Lebensqualität seitens der älteren Erwachsenen) mit einer besseren sozialen und emotionalen Beziehung zwischen den Generationen einher. Die Beziehung zwischen Großeltern und jüngeren Generationen sei dabei durch folgende drei Merkmale geprägt (vgl. Olbrich 1997):

- (1) Andauernde Prozesse des Aushandelns von gegenseitigen Erwartungen an die innerfamiliären Beziehungen,
- (2) Wechselseitige Hilfe der Generationen beim Verstehen einer sich wandelnden Welt und
- (3) gemeinsame Kreation bzw. Konstruktion von verhaltensleitenden Erwartungen (sozial-kognitive Konstruktion von Kontinuität der Familie).

⁹ Die ILSE-Studie („Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters“) wird seit den 1990er Jahren aus den Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) bestritten und verfolgt das Ziel individuelle, gesellschaftliche und materielle Bedingungen für ein gesundes, selbstverantwortliches und zufriedenes Älterwerden zu identifizieren.

¹⁰ Die BASE („Berliner Altersstudie“) widmet sich Fragen der körperlichen, geistigen und sozialen Bedingungen von älteren Erwachsenen (> 70 Jahre). In der ersten Untersuchung wurde zwischen 1990 und 1993 eine Kernstichprobe (n=516) aus dem Westteil von Berlin untersucht, die bis heute längsschnittlich nachverfolgt wird.