

Christine Paul

# In Gemeinschaft leben

*Eine Analyse von Ideal und Realität intergenerationeller Wohnprojekte  
unter der Perspektive von Lern- und Bildungsprozessen*



Dissertationsschrift  
Universität zu Köln



# In Gemeinschaft leben

---

*Eine Analyse von Ideal und Realität intergenerationeller Wohnprojekte  
unter der Perspektive von Lern- und Bildungsprozessen*

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von Dipl.-Päd. Christine Paul  
aus Soest

im Februar 2013

*Anmerkungen:*

Zur besseren Lesbarkeit und zum einfacheren Verständnis wurde ggf. auf die gleichzeitige Nennung der weiblichen und männlichen Form von Begriffen wie z.B. *Leserinnen und Lesern* verzichtet. Es wurde daher nur *eine* Form gewählt oder auf eine Formulierung wie *LeserInnen* ausgewichen.

Die *Fußnoten* wurden in stichpunktartiger Form formuliert – sofern sie nicht einen ganzen Satz bilden, der mit dem entsprechenden Satzzeichen abschließt.

Die in der Arbeit enthaltenen *Fotos* entstanden zwar im Kontext intergenerationellen Wohnens, sie stehen jedoch in keiner Verbindung zu den erhobenen Interviews und dienen ausschließlich der Illustration.

Unter *erziehungswissenschaftlichen Aspekten* zu berücksichtigen ist, dass in Folge der explorativen Ausrichtung der vorliegenden Studie eine grundlagenorientierte Betrachtung des Feldes im Vordergrund stand. Die auf einer Analyse der grundlegenden Phänomene aufbauenden Handlungsempfehlungen erhalten folglich in dieser Arbeit eine untergeordnete Bedeutung. Auf dieser von der Autorin erarbeiteten Basis ist es nun zukünftig möglich, ergänzende, eigenständige Forschungsarbeiten anzuschließen, um das Themenfeld der pädagogischen Handlungsempfehlungen in Weiterführung der Interventionsideen auszubauen, zu differenzieren und zu konkretisieren.

*Danksagung:*

Mein Dank gilt in erster Linie *meiner Familie*, insbesondere meinem Mann für die Rückendeckung in den Jahren der Erstellung dieser Dissertation.

Des Weiteren bedanke ich mich bei *meinen Betreuern* Prof. Dr. Hartmut Meyer-Wolters sowie Prof. Dr. Elmar Anhalt für die langjährige Wegbegleitung und wertvollen Ratschläge.

Darüber hinaus möchte ich die zweieinhalbjährige Unterstützung durch die Hanns-Seidel-Stiftung im Rahmen des Promotionskollegs *Werteorientierung und Wertevermittlung in der modernen Gesellschaft* hervorheben, die maßgeblich zur Erstellung der Arbeit beigetragen hat.

Ferner seien ganz besonders meine *Analyse-* (insbesondere Sarah Franke und Susanne Mäder) und *Doktorandinnengruppen* (im Rahmen des cedis der Universität zu Köln) erwähnt, die einen unschätzbaren Beitrag zur Qualität der vorliegenden Studie geleistet haben.

Ebenso ergeht mein persönlicher Dank an *meinen flexiblen Coach* Dr. Irene Somm mit allzeit offenem Ohr und wertvollen Ideen.

Letztlich möchte ich allen *KorrekturleserInnen* (Ulrike Brok, Jenny Buchna, Gloria Conrad, Sarah Franke, Carolin Kunert, Susanne Mäder, Ingo Paul, Irene Somm, Sarah Wirtherle) danken, ohne die sich noch so mancher Fehler in den Text gemogelt hätte.

S.D.G.

Diese Dissertation wurde von der  
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln unter dem Titel  
„In Gemeinschaft leben – eine Analyse von Ideal und Realität intergenerationaler Wohnprojekte  
unter der Perspektive von Lernprozessen“  
im Mai 2013 angenommen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Forschungsstand, Forschungsfragen und Forschungsziele</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Das Forschungsfeld der Mehrgenerationenwohnprojekte</b>	<b>12</b>
2.1.1	Historische „Vorläufer“	12
2.1.1.1	Utopien	13
2.1.1.2	Arbeitslager der Weimarer Republik	14
2.1.1.3	Kleinfamilie	15
2.1.1.4	Genossenschaften	16
2.1.2	Aktuelle Entwicklung und Forschungsstand	17
2.1.2.1	Zur Entwicklung und Definition	19
2.1.2.2	Von der Idee bis zum Einzug	24
2.1.2.3	Wohnphase	32
2.1.3	Forschungsdiesiderate und Forschungsfragen zum Feld	39
<b>2.2</b>	<b>Einbettung in wissenschaftliche Diskurse</b>	<b>41</b>
2.2.1	Generationen und Generationenverhältnisse	41
2.2.1.1	Generationendefinition	41
2.2.1.2	Generationenverhältnisse bzw. Generationenbeziehungen	47
2.2.1.2.1	Generationensolidarität, -konflikt und -segregation	47
2.2.1.2.2	Generationenambivalenz	48
2.2.1.3	Generationensolidarität	51
2.2.1.3.1	Solidaritätsdefinition	51
2.2.1.3.2	Generationensolidarität nach Bengtson	53
2.2.1.3.3	Generationensolidarität nach Diewald	55
2.2.1.3.4	Synopse Bengtson/Diewald	55
2.2.1.4	Exkurs: Definition Alter-, Alters- und Generationenbilder	57
2.2.1.5	Exkurs: familiäres und außerfamiliäres ehrenamtliches Engagement	60
2.2.1.6	Forschungsdiesiderate und Forschungsfragen in Verbindung mit intra- und intergenerationellen Generationenverhältnissen bezüglich MGO	63
2.2.2	Formelles und informelles Lernen im Rahmen des lebenslangen Lernens	64
2.2.2.1	Vorbemerkungen	64
2.2.2.2	Formelles und informelles Lernen – Abgrenzung und Definition	67
2.2.2.2.1	Formelles Lernen	69
2.2.2.2.2	Informelles Lernen	70
2.2.2.2.3	Synopse formelles und informelles Lernen	76
2.2.2.2.4	Lernprozess im Lichte des informellen Lernens	77
2.2.2.3	Forschungsdiesiderate und Forschungsfragen bezüglich (in-)formellen Lernens im Kontext intergenerationeller Wohnprojekte	79
<b>2.3</b>	<b>Zusammenfassende Formulierung der Forschungsfragen und -ziele im Hinblick auf bisherige Forschungsdiesiderate und Rätsel</b>	<b>85</b>
<b>3</b>	<b>Forschungsmethodischer Rahmen</b>	<b>88</b>
<b>3.1</b>	<b>Anschluss an qualitative Forschungsmethoden und Methodologie der Grounded Theory</b>	<b>88</b>
<b>3.2</b>	<b>Gütekriterien</b>	<b>94</b>
<b>3.3</b>	<b>Exkurs: Triangulation</b>	<b>100</b>
<b>3.4</b>	<b>Datenerhebung</b>	<b>103</b>
3.4.1	Untersuchte intergenerationelle Wohnprojekte	103
3.4.2	Selbstdarstellungen	104
3.4.2.1	Wohnen mit Alt und Jung e.V.	105
3.4.2.2	Familiengartenhaus	106

3.4.3	Interviewerhebungen.....	107
3.4.3.1	Methodische Grundlagen.....	107
3.4.3.1.1	Generelles zu Interviewerhebungen.....	107
3.4.3.1.2	Exkurs Interview vs. Beobachtung und Gruppendiskussion .....	109
3.4.3.1.3	Interviewerhebungen im Rahmen der Grounded Theory .....	112
3.4.3.1.4	Problemzentriertes Interview nach Witzel.....	113
3.4.3.1.5	Ero-episches Gespräch nach Girtler .....	123
3.4.3.2	Details der Datenquellen.....	126
3.4.3.2.1	Expertinneninterviews.....	126
3.4.3.2.2	Bewohnerinnen- und Bewohnerinterviews .....	129
<b>3.5</b>	<b>Datenauswertung.....</b>	<b>131</b>
3.5.1	Transkription der Interviews.....	131
3.5.2	Einzelfallanalysen .....	132
3.5.3	Fallübergreifende, komparative Analysen .....	138
3.5.4	Grounded Theory Methode in Anlehnung an Strauss/Corbin in Kombination mit Elementen der integrativen texthermeneutischen Analyse­methode nach Kruse.....	139
3.5.5	Empirisch begründete Typenbildung.....	150
<b>4</b>	<b>Empirische Analysen und Ergebnisse .....</b>	<b>154</b>
<b>4.1</b>	<b>Dokumentanalysen.....</b>	<b>154</b>
4.1.1	Vorstellung der Dokumente des MGO „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“.....	154
4.1.1.1	Homepage.....	154
4.1.1.1.1	Startseite.....	154
4.1.1.1.2	„Unsere Wünsche“ .....	155
4.1.1.1.3	„Das Haus“.....	155
4.1.1.1.4	„Gemeinsam Leben“ .....	155
4.1.1.1.5	„Unsere Geschichte“ .....	156
4.1.1.1.6	„Kontakt“ .....	156
4.1.1.2	Satzung.....	156
4.1.1.3	Dokument zu Konzept und Zielen.....	157
4.1.1.4	Dokument zur Hausgemeinschaft.....	157
4.1.2	Vorstellung der Dokumente des MGO „Familiengartenhaus“.....	157
4.1.2.1	Homepage.....	157
4.1.2.1.1	Startseite.....	157
4.1.2.1.2	„Die Idee“ .....	158
4.1.2.1.3	„Die Infrastruktur“ .....	158
4.1.2.1.4	„Der Garten“ .....	158
4.1.2.2	Dokument zur Grundidee .....	158
4.1.2.3	Flyer.....	159
4.1.2.4	Dokument „Das Familiengartenhaus in Köln – Raum für ein neues Miteinander“ .....	159
<b>4.2</b>	<b>Analyse und Interpretation aller Selbstdarstellungen.....</b>	<b>159</b>
<b>4.3</b>	<b>Expertinneninterviews .....</b>	<b>168</b>
4.3.1	Ideologisierung und Idealisierung.....	168
4.3.2	Zentrale Themen der KSK, KFK, AOK und Generationen.....	170
4.3.3	Fazit.....	174
<b>4.4</b>	<b>Die Bewohnerinnen und Bewohnerinterviews.....</b>	<b>179</b>
4.4.1	Ergebnisse des konzeptuellen Sortierens nach der Grounded Theory Methode .....	179
4.4.1.1	Der Zusammenhang von Erwartungen bzw. Zielvorstellungen und Lernanlässen.....	179
4.4.1.2	Themenunabhängige Lernmuster .....	181
4.4.1.3	Zentrales Thema der Kommunikation.....	186
4.4.1.4	Zentrales Thema der Vernetzung und Unterstützung.....	194
4.4.1.5	Zentrales Thema der Generationenbeziehungen.....	208

4.4.1.6	Diskussion der Ergebnisse des konzeptuellen Sortierens in Zusammenhang mit den Forschungsfragen und Theorien .....	217
4.4.2	Typenbildung .....	230
4.4.2.1	Erarbeitete Vergleichsdimensionen .....	230
4.4.2.2	Entdeckung empirischer Regelmäßigkeiten und Reduktion des Merkmalsraumes .....	231
4.4.2.3	Inhaltliche Sinnzusammenhänge und Typenbildung .....	233
4.4.2.4	Charakterisierung der Typen .....	234
4.4.2.4.1	Typ 1: Die ausbalancierten Optimierer .....	238
4.4.2.4.2	Typ 2: Die pragmatischen Nischennutzer .....	245
4.4.2.4.3	Typ 3: Die egozentrischen Individualisten .....	252
<b>5</b>	<b>Wie man den Lernprozess positiv beeinflussen könnte: Ideen und Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen .....</b>	<b>266</b>
<b>5.1</b>	<b>Bedürfnis nach pädagogischer Begleitung .....</b>	<b>266</b>
<b>5.2</b>	<b>Verbindung von informellem und formellem Lernen .....</b>	<b>267</b>
5.2.1	Allgemeines .....	267
5.2.2	MGO relevante, empirisch rekonstruierte Lernmuster .....	268
5.2.2.1	Bewusstmachung Ideal vs. Realität .....	268
5.2.2.2	Umgang mit Ambivalenz .....	268
5.2.2.3	Zirkuläre Kombination von Interaktion und Reflexion .....	269
<b>5.3</b>	<b>Bereich der Kommunikation (K) .....</b>	<b>275</b>
5.3.1	Bearbeitung von Ideal vs. Realität .....	275
5.3.2	Kommunikationstrainings .....	276
5.3.2.1	Verbindung von theoretischem Wissen und dessen Anwendung .....	277
5.3.2.2	Kommunizieren eigener Bedürfnisse und Interessen unter Berücksichtigung derjenigen von Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern .....	279
<b>5.4</b>	<b>Bereich der Vernetzung und Unterstützung (VuU) .....</b>	<b>282</b>
5.4.1	Bearbeitung von Ideal vs. Realität .....	282
5.4.2	Wahrnehmung und Anerkennung unterschiedlicher Formen der VuU .....	282
5.4.2.1	Unterschiedliche Grade innerhalb der VuU .....	282
5.4.2.2	Offizielles und inoffizielles Engagement .....	285
5.4.3	Relevanz der Eigeninitiative .....	286
5.4.4	Bewusste Teilnahme und gezielte Rückzüge .....	287
5.4.4.1	Relevanz von Freiräumen .....	288
5.4.4.2	Relevanz von Klein- und Subgruppen .....	289
<b>5.5</b>	<b>Bereich der Generationenbeziehungen (GB) .....</b>	<b>290</b>
5.5.1	Bearbeitung von Ideal vs. Realität .....	290
5.5.2	Wahrnehmung und Anerkennung von Generationenambivalenz .....	290
5.5.2.1	Realistische Generationenbilder .....	292
5.5.2.2	Relevanz und Nutzen altershomogener Nischen .....	293
5.5.3	Wahrnehmung und Anerkennung unterschiedlicher Grade der VuU im intergenerationellen Kontext .....	294
5.5.3.1	Relevanz altershomogener und altersheterogener Angebote .....	295
5.5.3.2	Bewusste Segregation und gezielte Nähe .....	295
<b>5.6</b>	<b>Generell zu fördernde Muster (GM) .....</b>	<b>296</b>
5.6.1	Eigeninteresse und Solidarität .....	296
5.6.2	Partizipation und Nicht-Partizipation .....	298
<b>5.7</b>	<b>Abschluss – vorstellbarer Rahmen .....</b>	<b>298</b>

<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>300</b>
<b>6.1</b>	<b>Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund theoretischer Bezugsrahmen</b>	<b>300</b>
6.1.1	Zielvorstellungen	300
6.1.2	Herausforderungen während der Wohnphase	300
6.1.3	Kernproblematik: Ideologisierung und Idealisierung	302
6.1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse im Kontext der GT	304
6.1.5	Fazit und Lösungsansätze	306
6.1.5.1	Legitimation pädagogischer Interventionen	306
6.1.5.2	Lernprozess hinsichtlich Ideal und Realität	307
6.1.5.3	Kombination formellen und informellen Lernens	308
6.1.5.4	Umgang mit Ambivalenz sowie Eigeninteresse und Solidarität	308
6.1.5.5	Ausgestaltung formellen Lernens	309
<b>6.2</b>	<b>Ausblick</b>	<b>312</b>
6.2.1	Einbezug und Entwicklung informellen Lernens	312
6.2.2	Formelles Lernen – Anschluss an intergenerationelles Lernen und Lehren	313
6.2.2.1	Praxis-Konzepte – Inhaltlich-Methodische Ausgestaltung	315
6.2.2.2	Anforderungen an eine kontinuierliche Projektbegleitung während der Wohnphase	318
6.2.3	Finanzierung und Kooperationen	320
<b>7</b>	<b>Anhang</b>	<b>321</b>
<b>7.1</b>	<b>Datenerhebung</b>	<b>321</b>
7.1.1	Leitfaden der Expertinneninterviews	321
7.1.2	Kurzfragebogen der Expertinneninterviews	326
7.1.3	Einverständniserklärung der Expertinnen- und BewohnerInneninterviews	328
7.1.4	Akquisebogen der BewohnerInneninterviews	329
7.1.5	Informationsbogen der BewohnerInneninterviews	330
7.1.6	Leitfaden der BewohnerInneninterviews	332
7.1.6.1	Überblicke und Interview-Anweisungen	332
7.1.6.2	Module	334
7.1.7	Kurzfragebogen der BewohnerInneninterviews	342
<b>7.2</b>	<b>Datenauswertung</b>	<b>344</b>
7.2.1	Transkriptionssysteme	344
7.2.1.1	Transkriptionsregeln für die Expertinneninterviews	344
7.2.1.2	Transkriptionsregeln für die BewohnerInneninterviews	347
7.2.2	Fallspezifische Datenauswertung (Einzelfallanalysen)	349
7.2.2.1	Fallexzerpte der Expertinneninterviews	349
7.2.2.1.1	Blankobeispiel	349
7.2.2.1.2	Detaillierte Fallexzerpte	350
7.2.2.2	Fallexzerpte der BewohnerInneninterviews	351
7.2.2.2.1	Blankobeispiel	351
7.2.2.2.2	Detaillierte Fallexzerpte	362
7.2.3	Fallübergreifende Datenauswertung: Die grafische Darstellung der konzeptuellen Sortierung nach GT	363
<b>8</b>	<b>Literatur- und Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>377</b>
<b>8.1</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>377</b>
<b>8.2</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>394</b>

# 1 Einleitung

## *Relevanz und thematische Einführung:*

### *Demografischer Wandel*

Intergenerationelle Beziehungen sind in der heutigen Zeit entscheidend durch den gesellschaftlichen Wandel geprägt, welcher weite Teile unserer westlichen Gesellschaften umfasst. Dieser betrifft zum einen den demografischen Wandel (vgl. Hieber et al. 2005, S. 96; Statistisches Bundesamt 2006a; Pohlmann 2008, S. 3; Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011) und zum anderen die Veränderungen in den Familienstrukturen, welche wiederum ihrerseits zum Teil durch demografische Bedingungen beeinflusst werden. Nicht nur Kohli spricht in diesem Zusammenhang von einem „Altern der Gesellschaft“ (ebd. 2001, vgl. auch Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, S. 8, 13f).

*„Seit fast vier Jahrzehnten reicht die Zahl der geborenen Kinder nicht aus, um die Elterngeneration zu ersetzen. Es sterben mehr Menschen, als Kinder geboren werden“  
(Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, S. 6).*

Ein relativer Ausgleich findet sich momentan noch in der Zuwanderung, welcher jedoch den Trend nicht aufzuhalten vermag, so dass es laut Prognosen des Statistischen Bundesamtes bereits im Jahre 2050 „doppelt so viele 60jährige wie Neugeborene geben“<sup>1</sup> wird und „doppelt so viele ab 65-Jährige wie unter 20-Jährige“ (ebd. 2006a, S. 36). Als Gründe lassen sich die gestiegene Lebenserwartung, bessere hygienische Bedingungen sowie die sinkende Geburtenrate nennen<sup>2</sup> (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, S. 12f).

### *Auseinanderbrechen familialer Netzwerke*

Weitere Veränderungen gehen auf den Wandel familiärer Strukturen zurück, der oftmals als „Auseinanderbrechen familialer Netzwerke“ bezeichnet wird. Aufgrund gesellschaftlicher Anforderungen wie beruflicher Flexibilität und Mobilität oder der allgemeinen Tendenz zu mehr Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen (siehe Beck 1986) veränder(te)n sich die Lebensführungen aller Generationen. Alternative Möglichkeiten werden nicht nur denk- sondern auch lebbar (vgl. u.a. Dallinger/Walter 1999, S. 47): Der Wunsch nach Selbstverwirklichung, einem anderen Leben als das, welches die Eltern führen, berufsbedingte Umzüge in andere Städte oder sogar Länder etc. führen dazu, dass Familien nicht mehr in einer Stadt, einem Dorf, Tür an Tür oder gar in einem Haus<sup>3</sup> wohnen. Die Zahl der alternativen Lebensformen wie Singles, getrennte Haushalte, uneheliche Lebensgemeinschaften etc. nimmt zu. Jede vierte bis dritte Ehe wird geschieden. Somit vermehrt sich der Anteil an Alleinerziehenden und Patchworkfamilien etc. (siehe Peuckert 2008, S. 23). Und im Gegensatz zu den Familienvorstellungen der 1950er Jahre werden diese Alternativformen, nicht mehr als „unvollständig“ (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 25) angesehen, sondern sind allgemein akzeptiert<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>[www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerung.psm1;jsessionid=7BB6F3D759598B03B5D49D64635B0D17.internet](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerung.psm1;jsessionid=7BB6F3D759598B03B5D49D64635B0D17.internet) (gesehen am 17.02.2008).

<sup>2</sup> ausführlich zum Thema des demografischen Wandels z.B. Anding 2002, Kohli 2000

<sup>3</sup> Obwohl es dieses Phänomen auch immer noch als „Randerscheinung“ gibt, wie die Publikation von Marek Fuchs (2003) zeigt.

<sup>4</sup> Auch heutige gemeinschaftliche Wohnprojekte versuchen die unterschiedlichen Haushaltsformen zu integrieren (vgl. Kapitel 2.1.2.2 sowie MAGS 2006, S. 11).

Als Folge haben Klein- und Mehrgenerationenfamilien seit den 1960er Jahren als Lebensform zugunsten alternativer Neugestaltungen an Bedeutung verloren (vgl. Peuckert 2008, S. 300ff).

### *Generationensegregation und Generationenkonflikte*

Als gesamtgesellschaftlich problematisch stellt sich im Kontext dieses Wandels der mit ihm verbundene Rückgang an Kontakten im familiären und intergenerationell außerfamiliären Bereich dar<sup>5</sup>. Aufgrund der verminderten Geburtenrate<sup>6</sup> bzw. gewollter oder ungewollter Kinderlosigkeit entstehen sogenannte „Bohnenstangenfamilien“<sup>7</sup>, d.h. zunehmend mehr Menschen leben ohne Kinder oder Enkelkinder bzw. Geschwister, Cousins und Cousins etc. (siehe Bien 1994, S. 4; FFG 2005, S. 25; Peuckert 2008, S. 302f). Kohli und Künemund stellen fest:

*„Der größten Vereinzelungsgefahr unterliegen die (künftig noch anwachsende) Gruppe der älteren Alleinlebenden und der Kinderlosen (Kohli/Künemund 2005 zit. nach Peuckert 2008, S. 31).“*

Ab dem 50. Lebensjahr lebt man statistisch gesehen zu zweit (Ehepaar) und ohne Kinder in einem Haushalt. Ab dem 65. Geburtstag leben die meisten allein (49%)<sup>8</sup> (vgl. Statistisches Bundesamt 2006b)<sup>9</sup>.

Neben den schwindenden familiären generationsübergreifenden Kontakten stellt Ueltzhöffer in der „Ersten Bundesdeutschen Studie zum Verhältnis der Generationen“ heraus, dass diese Reduktion noch viel mehr auf den außerfamiliären Bereich zutrifft. Während innerhalb eines Familienverbandes durchaus Vernetzungs- und Unterstützungsleistungen vorzufinden sind (MGFFI 2007, S. 1), reduzieren sich bereits die intergenerationellen Kontakte<sup>10</sup> im Rahmen von Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit zusehends<sup>11</sup> (vgl. Ueltzhöffer 1999a, S. 10f, 13f).

Theoretisch betrachtet verfügen die Generationen heutzutage jedoch dank höherer Lebenserwartungen und medizinischer Errungenschaften über eine längere, gesundheitlich recht uneingeschränkte (vgl. Bubolz-Lutz/Rüffin, 2001, S. 27f), gemeinsame Lebenszeit (siehe Peuckert 2008, S. 304; Lüscher/Liegle 2003, S. 178f). Real gesehen finden sich dahingegen – wie ausgeführt – immer weniger Kinder und Enkel, mit denen dieses „Mehr an Zeit“ geteilt werden könnte (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, S. 24). Erschwert werden die Kontakte darüber hinaus durch negativ geprägte Diskussionen:

Das bereits angesprochene Problem der Überalterung unserer Gesellschaft wird in öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskursen oftmals mit den Begriffen der „Altenlast“ oder „Rentenlast“ oder auch einem „Versagen staatlicher Renten- und Sozialsysteme“ (vgl. Lehr 2004 zit. nach Suck/Tinzmann 2005, S. 24; siehe auch Dallinger/Walter 1999ff, S. 28; DZFA 2005, S.

---

<sup>5</sup> Stichwort: Generationensegregation (vgl. Kapitel 2.2.1.2)

<sup>6</sup> vgl. z.B. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, S. 11

<sup>7</sup> Sie beschreibt die Situation, dass Familien existieren, bei denen die Seitenlinien wie Geschwister, Tanten und Onkel etc. reduziert bis nicht vorhanden sind.

<sup>8</sup> Insbesondere trifft dies auf 3/4 aller Frauen zu. Männer leben aufgrund ihrer kürzeren Lebenserwartung eher noch in Zwei-Personen-Haushalten.

<sup>9</sup> Auch generell steigt die Zahl der Zwei- und insbesondere Einpersonenhaushalte stetig, welches Gefahren der Vereinzelung in sich birgt (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, S. 28).

<sup>10</sup> ohne besondere Vernetzung und Unterstützung

<sup>11</sup> Nur noch ein Drittel der jüngeren Befragten gaben an, Kontakte zu über 60-Jährigen zu besitzen.

24) in Verbindung gebracht. Hintergrund dieser Diskussion ist die Annahme eines sozialstaatlichen „Generationenvertrags“ (vgl. Bien 1994, S. 4), welcher auf gesellschaftlicher Makroebene auch als „großer Generationenvertrag“ bezeichnet wird (siehe FFG 2005, S. 44). Durch ihn fließen, mittels staatlich organisierter Transferleistungen, finanzielle Ausgleichszahlungen von der jüngeren zur älteren Generation. Dieser Umstand zeigt sich allerdings aufgrund steigender Zahlen an Senioren sowie dezimierten Erwerbstätigen zunehmend problematisch (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, S. 23<sup>12</sup>). Zudem verlieren familiäre Versorgungssysteme, die Mikroebene des „kleinen Generationenvertrags“ (Bien 1994, S. 25<sup>13</sup>) aufgrund des beschriebenen „Auseinanderbrechens familiärer Netze“ vermehrt an Wirkung im gesamtgesellschaftlichen System. Dies führt dazu, dass immer weniger Menschen sich in jungen wie auch älteren Jahren auf staatliche oder private Netzwerke verlassen können (vgl. auch BMFSFJ 2010c, S. 9).

### *Relevanz Generationensolidarität*

Dem Diskurs um intergenerationelle Beziehungen lasten somit negative Konnotationen an<sup>14</sup> (vgl. auch DZFA 2005, S. 24). Angesichts der obig ausgeführten Entwicklungen stellt das DZFA<sup>15</sup> fest, dass es „einen dringenden Bedarf an Generationenbegegnungen gibt, die außerhalb der Familie stattfinden<sup>16</sup>“ (DZFA 2005, S. 29, vgl. auch Steffens 2005, S. 29, MGSFF 2004, S. 28, Hoofe 2007, S. 3). Auf politischer Ebenen wird daher gezielt versucht, die Relevanz des sozialen generationsübergreifenden Zusammenhalts bzw. intergenerationeller Solidarität hervorzuheben (vgl. Hoofe 2007, S. 1; Köhler 2007<sup>17</sup>; Beckstein 2008<sup>18</sup>). Mit Aktionsprogrammen wie „Junge Bilder vom Alter“ (<http://www.jungebildervomalter.de> bzw. <http://www.programm-altersbilder.de>) oder „Alter schafft Neues“ (BFSFJ<http://www.alter-schafft-neues.de>) möchte die Bundesregierung die negativen Altersbilder (MGFFI 2007, S. 1), welche aufgrund fehlenden Kontakts nicht selten durch Defizite und Vorurteile geprägt sind<sup>19</sup>, überwinden.

*„Für den Zusammenhalt zwischen den Generationen brauchen wir Menschen, die sich aufeinander verlassen können und die füreinander Verantwortung übernehmen [...] Dazu bedarf es eines realistischen Altersbildes, das die Stärken älterer Menschen betont“<sup>20</sup>“  
(BMFSFJ 2012).*

---

<sup>12</sup> „So kamen im Jahr 2009 auf 100 Personen im Erwerbsalter (20 bis unter 65 Jahre) 34 Personen im Rentenalter (ab 65 Jahre); 2030 dürften es mehr als 50 sein. 1970 lag dieser sogenannte Altenquotient noch bei 25“ (ebd. S. 3 – vgl. auch S. 26).

<sup>13</sup> zur Vielfältigkeit familiärer Unterstützungs- und Vernetzungssysteme siehe z.B. Bengtson 2001, S. 8; Lüscher/Liegle 2003, S. 179ff sowie Meyer-Wolters 2007, S. 97

<sup>14</sup> Was z.B. ebenfalls durch Buchtitel wie „Kampf der Generationen“ (Gronemeyer 2005) und Initiativen wie sie z.B. unter <http://www.generationengerechtigkeit.de> zu finden sind, deutlich wird.

<sup>15</sup> Deutsches Zentrum für Altersforschung, Heidelberg

<sup>16</sup> Innerhalb der Familie funktionieren Transferleistung im Allgemeinen gut (vgl. Marbach 1994, Ueltzhöffer 1999, MGFFI 2007).

<sup>17</sup> Rede vom 24.12.2007 (<http://www.mehrgenerationenhaus.de>, Download am 11.02.2008).

<sup>18</sup> Rede anlässlich des Seniorenempfangs 2008 (<http://www.hss.de/11866.shtml>, Download am 26.07.2008)

<sup>19</sup> Suck/Tinzmann z.B. beschreiben das „Generationenverhältnis als vorurteilsbelastet und durch wenig persönliche Kontakt negativ verzerrt“ (DZFA 2005, S. 29). Görnert-Stuckmann spricht von Einsamkeit, Ausgrenzung und Krankheit (ebd. 2005, S. 16).

<sup>20</sup> Bundesfamilienministerin Kristina Schröder

In diesem Zusammenhang werden auch die „Altenberichte der Bundesregierung“, die besonders auch die Potenziale und das Engagement Älterer bekräftigen, hervorgehoben (Download unter <http://www.bmfsfj.de>, Bereich Publikationen).

Die hohe Bedeutungszuschreibung jener Thematik zeigt sich aus politischer Richtung obendrein in der finanziellen, organisatorischen und koordinatorischen Förderung intergenerativer Projekte, wie z.B. die Entstehung des Projektbüros des MFSFJ 1997 in Berlin <sup>21</sup> (<http://www.generationendialog.de>) oder die Ausrufung des „Tages der Generationen“<sup>22</sup> bzw. des „Europäischen Jahres für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen“ (<http://www.ej2012.de>) belegen (vgl. auch Waxenegger et al. 2011, S. 19). An dieser Stelle möchte ich herausstellen, dass die Initiativen den Eindruck erwecken können, dass es ausschließlich um positive Vorstellungen des fortgeschrittenen Lebensabschnitts ginge. Gleichsam wichtig erscheint mir jedoch auf die Wechselseitigkeit hinzuweisen. Positive Bilder voneinander können m. E. keine Einbahnstraße sein, daher gilt es auch, ebenso positive Vorstellungen der jüngeren Generation bei den Älteren zu erwecken. Infolgedessen soll in der vorliegenden Arbeit von Generationenbildern anstatt von Altersbildern gesprochen werden.

Durch die Förderung des generationsübergreifenden Kontakts wird nicht nur die Überwindung von Generationenkonflikten und Segregationstendenzen angestrebt<sup>23</sup>, sondern darüber hinaus bzw. aufgrund dessen eine höhere Lebensqualität aller Beteiligten und ein gemeinsames Lernen von- und miteinander erhofft (vgl. MGFFI 2007, S. 1; Franz 2012, S. 178; Waxenegger et al. 2011, S. 19).

Auf der Makroebene werden dazu Konzepte entwickelt, die zum Ziel haben, gerade außerfamiliäre Vernetzungs- und Unterstützungssysteme aufzubauen und zu stärken und das intergenerationelle Potenzial, welches die Freiwilligen- und Generationensurveys belegen, nutzbar zu machen.

*In den Freiwilligensurveys wurde herausgestellt, dass sich ehrenamtliches Engagement nicht auf bestimmte Altersgruppen beschränkt, sondern gerade in der Gruppe der unter 24-Jährigen sowie über 60-Jährigen neben einem großen Potenzial in den letzten Jahren auch ein realer Zuwachs zu verzeichnen ist (BMFSFJ 2005b, S. 9; vgl. auch ebd. 2005a). In den Generationensurveys wird ebenfalls die Bereitschaft zu intergenerationellem Engagement betont (vgl. Ueltzhöffer 1999a und 1999b; MGFFI 2007; detaillierter siehe Kapitel 2.2.1.5), allerdings engagieren sich nur wenige tatsächlich und Kontakte zwischen den Generationen beschränken sich in der Regel auf den eigenen familiären Bereich (MGFFI 2007, S. 1f, 8). Eine (weitere) organisatorische Unterstützung und Koordination durch Politik und Kommunen wird von den Befragten begrüßt (MGFFI 2007, S. 1).*

Der Staatssekretär Gerd Hoofe unterstreicht in seiner Rede anlässlich der ConSozial am 07.11.2007 in Nürnberg:

*„Die sozialen Netze der Großfamilie und der Nachbarschaft fallen vermehrt weg. Wir brauchen deshalb auch neue Orte, an denen gemeinsame Werte, Zusammenhalt und*

---

<sup>21</sup> zur Entwicklung des Büros vgl. auch Amrhein 2010, S. 35f

<sup>22</sup> erstmals am 17.10.2011 in Essen (<http://www.jungebildervomalter.de>)

<sup>23</sup> Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird hierfür der Begriff der „Kontakthypothese“ verwandt.

*Teilhabe unter neuen Bedingungen gelebt werden können und stark machen (sic!)“  
(Hoofe 2007, S. 3).*

In diesen Kontext lässt sich auch die breit angelegte Kampagne der Mehrgenerationenhäuser des Bundes einordnen, welche 2006 startete und bis heute besteht. Als Zielsetzung nennt das Ministerium, Begegnungsstätten zu schaffen, um ein „*neues Miteinander der Generationen*“ zu erreichen. In ihnen soll ein „*gegenseitiges Nehmen und Geben*“ sowie „*Unterstützung im Alltag*“ stattfinden, was in der heutigen Zeit eben nicht mehr selbstverständlich sei (Pressemitteilung des BMFSFJ vom 29.01.2008, abrufbar unter <http://www.mehrgenerationenhauser.de><sup>25</sup>).

Doch nicht nur die Politik reagiert auf die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen: auch im Kleinen, sozusagen von der Basis entwickeln sich innovative Ideen, um der individuellen Gefahr der Vereinzelung zu begegnen und neue Möglichkeiten des intra- und intergenerationellen Kontakts und reziproker Transferleistungen, kurzum: Vernetzungs- und Unterstützungssysteme zu realisieren. Die Rede ist hier von gemeinschaftlichen Wohnprojekten im Allgemeinen und generationsübergreifenden im Besonderen, denen sich die vorliegende Studie widmet:

Mehrgenerationenwohnprojekte (MGO <sup>26</sup>) erscheinen unter verschiedenen Blickwinkeln prädestiniert, den Forderungen aus Politik und Gesellschaft (Suck/Tinzmann 2005; BMFSFJ 2008a, S. 21; BMFSFJ 2008b; BMFSFJ 2010a) nachzukommen. Sie ermöglichen intergenerationelle Kontakte, die in informelle, familiär-unabhängige Netzwerke münden können. Das gemeinsame Leben bietet eine enorme Chance, Verständnis zwischen den Generationen wachsen zu lassen, zu vertiefen und auszuweiten.

*„Durch die Konstruktion eines sozialen und intergenerationell geteilten Erfahrungsraumes lernen die Generationen sich als Gemeinschaft zu verstehen, ihre Differenzen untereinander sowie die Heterogenität der Gruppe wertzuschätzen“ (Franz 2010, S. 175)*

In generationsübergreifenden Kontakten, so wird postuliert, fließen im Sinne des „kleinen Generationenvertrags“ (Suck/Tinzmann 2005, S. 44 <sup>27</sup>) materielle <sup>28</sup> und immaterielle Transferleistungen von der einen zur jeweils anderen Generation. Der negativ geprägte öffentliche Diskurs um den „großen Generationenvertrag“ könnte somit von „unten“ – aus „der Basis“ der Bevölkerung – an Schärfe genommen werden, indem Junge wie Ältere erkennen, dass sie gegenseitig aufeinander angewiesen sind<sup>29</sup>, dass Jede/r von dem Anderen etwas lernen kann, dass Miteinander in einem wechselseitigen Geben und Nehmen entsteht und gelebt wird. Gerade auf Mehrgenerationenwohnprojekte trifft demzufolge zu, was Dallinger/Schmitt generell auf intergenerative Projekte allgemein beziehen: durch sie

---

<sup>24</sup> Download am 29.03.2008.

<sup>25</sup> Download am 29.03.2008.

<sup>26</sup> MehrGenerationenWohnprojekte bzw. MultiGenerationalcOhousing (zur Definition siehe Kapitel 2.1.2.1)

<sup>27</sup> vgl. für den familiären Kontext auch Bengtson 2001; Hank 2008

<sup>28</sup> z.B. über sozial gestaffelte Vereinsbeiträge oder wie oben beschrieben sogar größere Darlehen

<sup>29</sup> diese Erkenntnis wird in den Wissenschaften mit dem Begriff der „Generativität“ bezeichnet (siehe z.B. Lüscher et al. 2010, S. 35)

*„können Verständnis und Kommunikation zwischen den Generationen sowie das gegenseitige Lernen voneinander gefördert werden; Vertreter der verschiedenen Generationen können einander ihre Erlebnisse und Sichtweisen vermitteln; generationspezifische Erfahrungen werden ausgetauscht. Dies fördert die Solidarität zwischen den Generationen, was im Idealfall Netze zwar nicht zu ersetzen, aber doch zu entlasten vermag“ (ebd. 2001, S. 65).*

Sowohl das öffentliche als auch das individuelle Interesse an gemeinschaftlichen Wohnformen, die in Deutschland oft generationsübergreifend ausgerichtet sind, hat in den letzten Jahren stark zugenommen<sup>30</sup> (Helbig 2007, S. 2 sowie <http://www.wohnprojekte-portal.de><sup>31</sup>). Zunehmend werden intergenerative Wohnprojekte von öffentlich-staatlicher (siehe MAGS 2006 S. 5f; BMFSFJ 2010a, S. 20) und privater Seite gefördert<sup>32</sup> (z.B. Wohnungsbaugesellschaften – vgl. GAG, Köln<sup>33</sup>). Während jedoch der Entwicklung von möglichst optimalen baulichen Gegebenheiten in der Vergangenheit und Gegenwart viel Beachtung geschenkt wurde und wird, stehen die Wohnprojektgruppen *nach* dem Einzug vor einer weiteren Aufgabe: Wie kann die Gruppe optimal zusammenwachsen, eine tiefe, für den Einzelnen *und* die Gruppe *gewinnbringende* Gemeinschaft werden und bleiben, damit der „gelebte Traum“ nicht nur kurzfristig besteht, sondern wirklich wegweisend für die Zukunft, für weitere Generationen sein kann?

#### *Überblick über die Reihenfolge und Inhalte der Kapitel dieser Arbeit:*

Bevor das Forschungsfeld intergenerationeller, gemeinschaftlicher Wohnprojekte jedoch detaillierter vorgestellt wird, möchte ich kurz einen Überblick über den Aufbau dieser Arbeit geben:

Zunächst erfolgt eine Einführung in den Forschungsgegenstand der Mehrgenerationenwohnprojekte sowie diesbezüglich relevante wissenschaftliche Diskurse (Generationen und Generationenverhältnisse sowie (in-)formelles Lernen). Entlang dieser werden die Forschungsfragen und -ziele vorgestellt, welche sich nach Maßgaben der Grounded Theory während des Forschungsprozesses spezifizierten.

Im weiteren Verlauf findet eine Erörterung des methodischen Rahmens statt, welcher sowohl hinsichtlich Datenerhebung als auch -auswertung bezüglich des gesammelten Materials maßgeblich gewesen ist. Eingeflochten werden an geeigneten Stellen jeweils Aspekte der praktischen Umsetzung.

Es folgen detaillierte Präsentationen der Ergebnisse aus den Analysen und Interpretationen des empirischen Materials – vornehmlich anhand einer konzeptuellen Sortierung bzw. Theoriegenerierung (GT) sowie Typenbildung. Diese Befunde münden anschließend in einer Darlegung pädagogischer Interventionsideen bzw. -möglichkeiten.

---

<sup>30</sup> vgl. auch Themenwoche 20.-26. April 2008 der ARD <http://www.ard.de/themenwoche2008/zusammenleben/-/id=742952/1pgclw2/index.html> oder <http://www.fgw-ev.de> zum 1. Bundesweiten Aktionstag Gemeinschaftliches Wohnen 2012

<sup>31</sup> eine Plattform für Wohnprojektinteressierte, realisierte Wohnprojekte und BewohnerInnen sowie ProjektbegleiterInnen etc.

<sup>32</sup> für weitergehende Informationen siehe [www.modellprogramm-wohnen.de](http://www.modellprogramm-wohnen.de) (BMFSFJ 2007-2010)

<sup>33</sup> Weitere Informationen finden sich unter <http://www.gag-koeln.de/inhalte.php?cat=produkte&subcat=sonder#a7>.

Den Abschluss findet die vorliegende Arbeit in einem umfassenden Fazit der Erkenntnisse Derselben in Kombination mit einem Ausblick auf weitere Erfordernisse bzw. Notwendigkeiten in Bezug auf Forschung und Praxis.

*„In Gemeinschaft leben, ganz gleich wo, das ist das einzige, worauf es ankommt“  
(Plinio Martini zit. nach Korczak 1981, S. 5).*

## **2 Forschungsstand, Forschungsfragen und Forschungsziele**

### **2.1 Das Forschungsfeld der Mehrgenerationenwohnprojekte**

Betrachten wir die Geschichte der Menschheit, so können wir mit den Worten Fedrowitz/Gailings feststellen, dass „[s]eit der Hominisation [...] menschliches Wohnen immer schwerpunktmäßig gemeinschaftliches Wohnen gewesen“ (ebd. 2003, S. 19) ist – wengleich auch in unterschiedlichen Formen: Sei es in den steinzeitlichen Stammesverbänden bis hin zur mittelalterlichen familienübergreifenden Arbeits-, Wohn- und Lebensgemeinschaften des „Ganzen Hauses“ (vgl. Haerberle 1985 S. 467f; Fedrowitz/Gailing 2003, S. 19; Bölsker-Schlicht 2004, S. 41; Peuckert 2008, S. 17). Die Kehrtwende begann mit der Industrialisierung: mit der Auslagerung der Erwerbsarbeit aus dem häuslichen Bereich – mit dem neben Emotionalisierung und Intimisierung gleichfalls eine Isolation der Klein- bzw. Kernfamilie einherging (vgl. Fedrowitz/Gailing 2003, S. 20). „Zurück blieben als die soziale Einheit des modernen Wohnens Eltern mit ihren Kindern“ (Häußermann/Siebel 2000, S. 30): die dominierende Haushaltsform in den 1950/60er Jahren (vgl. Peuckert 2008, S. 20). Im Laufe dieser Zeit entstanden parallel jedoch ebenso immer wieder Gegenentwürfe, welche sich zum Ziel gesetzt hatten, die negativen Seiten dieser Entwicklungen aufzuhalten bzw. abzumildern. In den folgenden Unterkapiteln sollen einige für die Entwicklung aktueller gemeinschaftlicher Wohnprojekte relevante Konzepte vorgestellt werden.

#### **2.1.1 Historische „Vorläufer“<sup>34</sup>**

Wohnprojekte, d.h. Experimente mit neuen Formen des Zusammenlebens, lassen sich in der deutschen Geschichte einige finden. Sie reichen über die Arbeitslager der Weimarer Zeit (z.B. Rosenstock 1931; Keil 1932; Wunsch 1986), deren vornehmliche Aufgabe darin bestand, Arbeiter, Bauern und Studenten durch gemeinsames Leben und Arbeiten zu mehr Verständnis füreinander zu führen, über politisch engagierte, revolutionäre Kommunen der 1968er (u.a. Dröge 1975; Cyprian 1978) und ihre Nachläufer (vgl. Bourgeois 1988), bis hin zu den ersten altershomogenen Wohnprojekten in den 1980er Jahren. Allen gemein ist, dass sie in Zeiten des Umbruchs entstanden sind. Die Menschen waren und sind mit einer neuen Realität konfrontiert, die sie selbst – mehr oder weniger bewusst – erschaffen und der sie sich zu stellen versuchen. Ein Teil dieser Anpassungsprozesse betrifft auch den existenziellen Bereich des Wohnens.

*„Der Wandel des Wohnens verweist stets auf gesellschaftliche Veränderungen, auf den Wandel von Ehe und Familie, von gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Herrschaftsorganisation, von Geschlechterverhältnis und Charakterstrukturen“ (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 19).*

---

<sup>34</sup> Unter „Vorläufern“ werden hier den gemeinschaftlichen Wohnprojekten in mancherlei Hinsicht ähnliche Konzeptionen verstanden. Diese dürfen jedoch nicht als direkte Vorläufer, aus denen sich wissentlich und absichtlich die heutigen Wohnprojekte entstanden sind, verstanden werden.

Im Nachfolgenden möchte ich Modelle vorstellen, die Einfluss auf die heutigen Wohn- und Lebensformen genommen haben und damit auch zur Entstehung und Ausgestaltung der heutigen intergenerationellen Wohnprojekte beigetragen haben bzw. beitragen.

### 2.1.1.1 Utopien

Schon in den vorherigen Jahrhunderten gab es utopistische Siedlungsbestrebungen in Europa und Amerika durch z.B. Charles Fouriers (1772-1837) „Phalanstères“ und Robert Owens „New Harmony“ (1771-1858), welche teilweise z.B. in den Entwürfen der „Gartenstädte“ bzw. „Garden Cities“ durch Menschen wie Ebenezer Howard (1850-1928) verwirklicht wurden<sup>35</sup>. Ziel war die Realisation einer idealen Lebensweise nach ihren eigenen, *selbstbestimmten* Vorstellungen (vgl. Bertels 1990, S. 29; 32; Fedrowitz/Gailing 2003, S. 21ff). Entscheidende Grundgedanken waren ein Leben und Arbeiten sowie Bildung in der Gemeinschaft, da die Familie allein in ihren Augen nicht ausreichte um dies alles zu leisten (vgl. Bertels 1990, S. 42). Ökologisch-ökonomische Überlegungen traten hinzu, so dass Räume, wie z.B. die Küche, gemeinsam genutzt und die Landwirtschaft gemeinsam betrieben wurde (Bertels 1990, S. 43). Neben gesundheitsförderlichen Aspekten (u.a. durch allgemeinen Zugang zu sauberem Wasser, frischer Luft und Sonne) spielte auch die Gleichberechtigung von Frauen und Männern, eine für die damalige Zeit noch nicht übliche Vorstellung, eine große Rolle (vgl. Bertels 1990, S. 31; Fedrowitz/Gailing 2003, S. 21). Besonders in den utopistischen Siedlungsbestrebungen wurde der *Gemeinschaftssinn* großgeschrieben, in dem das Kollektiv Vorrang vor dem Individuum bekam: alle Feste wurden gemeinsam gefeiert, die Kindererziehung lag in der Hand der Gemeinschaft und die alltäglichen Verrichtungen wie Kochen, Putzen, Waschen mussten von allen übernommen werden (vgl. Fedrowitz/Gailing 2003, S. 21). Keine dieser Umsetzungen hatte jedoch längeren Bestand, was Bertels mit diversen Abspaltungen aufgrund unterschiedlicher Ansichten über Religion und Lebensweisen, Abschottungstendenzen der Gemeinschaften nach außen sowie zu strikten Regeln im Inneren begründet (ebd. 1990, S. 45).

Exkurs: Im Sinne Foucaults müsste, wenn von Gartenstädten oder auch später in dieser Arbeit von Mehrgenerationenwohnprojekten die Rede ist, genaugenommen von „Heterotopien“ anstatt von Utopien gesprochen werden. Letztere bezeichnen Orte der Vorstellung, die (noch) keine Realisierung fanden. Demgegenüber sind Heterotopien

*„wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitige repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können“ (Foucault 1992, S. 39).*

*Intergenerationelle Wohnprojekte sind wirkliche Orte, die aufgesucht werden können. Sie befinden sich in der Gesellschaft und stellen einen Teil von ihr dar, während sie sich gleichzeitig von ihr abheben, sozusagen „Gegenplatzierungen“ repräsentieren: Die*

---

<sup>35</sup> siehe Bertels 1990, S. 65ff; Schuh 1989, S. 22 und Vestbro 2009, S. 1: Während Utopisten wie Owen eher Siedlungen für ca. 1000 Personen in den Blick nahmen, waren die Gartenstädte deutlich größer konzeptioniert und sollten Platz für bis zu 30.000 Menschen bieten. Realisiert wurden sie z.B. in Lechworth und Welwyn im Norden Londons sowie Hellerau bei Dresden und Falkenberg bei Berlin.

*Bewohner sind ein Abbild der Gesellschaft: sie sind jung und alt, sie leben als Single, Paare, Familien zusammen, sie arbeiten, sind arbeitslos oder berentet, sie tragen die Meinungen und Weltsichten der sie umgebenden Gesellschaft in sich (vgl. S. 291). Gleichzeitig versuchen sie jedoch ein alternatives Wohnmodell zu leben, um sich den verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und damit einhergehenden individuellen Herausforderungen<sup>36</sup> zu stellen. Darüber hinaus wenden sie sich jedoch keinesfalls von ihrer Umgebung ab, sondern versuchen im Gegenteil diese mit einzubeziehen, indem sie z.B. das Haus für Bewohner des Stadtviertels öffnen und gemeinsame Aktivitäten organisieren (vgl. S. 23).*

### **2.1.1.2 Arbeitslager der Weimarer Republik**

Dessen ungeachtet gab es jedoch immer wieder Bestrebungen, Menschen unterschiedlicher Herkunft und sozialer Milieus mittels gemeinschaftlich ausgerichteter Arbeits-, Wohn- und Lebensgemeinschaften miteinander zu vereinen, um z.B. Profitgier, Ausgrenzungen und Machtbestrebungen entgegenzuwirken. In diesem gedanklichen Kontext bewegt sich auch die sozialpädagogische Idee der (schlesischen) Arbeitslager in der Weimarer Republik der 1920er und 1930er Jahre. Die Menschen erlebten damals große Streitigkeiten innerhalb der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und wollten die Erfahrungen aus dem ersten Weltkrieg, dass in den Schützengräben die Herkunft etc. überhaupt keine Relevanz mehr gehabt hatte, für ihre Zeit positiv nutzen bzw. in den Alltag übertragen: In den Arbeitslagern sollte die Jugendgeneration<sup>37</sup> der Bauern, Arbeiter und Studenten gemeinsam Leben und Arbeiten, um hernach eine „bessere“ Gesellschaft zu bilden (vgl. Keil 1932, S. 75, Wunsch 1986, S. 127). Die Initiatoren hatten die Notwendigkeit des „aufeinander-angewiesen-Seins“ erkannt und hielten die „Bildung einer Demokratie“ für unabdingbar, da gesellschaftlich ein „Zusammenbruch der autoritären Ordnungen“ (Keil 1932, S. 11) stattgefunden hatte. Das Ziel „aus einem Gegeneinander ein Miteinander zu machen“ (Keil 1932, S. 18) sollte durch Anteilnahme am Leben der Anderen (z.B. durch Erzählabende), Weiterbildung des Geistes (Vorträge von Fachleuten), kulturelle Erlebnisse (Musikabende) und gemeinsamen Arbeitsaufgaben (Erdarbeiten etc.) erreicht werden<sup>38</sup> (Keil 1932, S. 9, 17, 35). Grundlage bildete dabei die Freiwilligkeit der Teilnahme (Keil 1932, S. 66) an den unterschiedlich lang angelegten Arbeitslagern (Wochen bis Monate), für die eigens Jugendheime o.Ä. angemietet wurden. Die Jugendlichen sollten weg vom Klassendenken kommen und zur Erkenntnis gelangen, dass menschliche Beziehungen relevanter sind als Partei- oder Gewerkschaftszugehörigkeiten, was ebenfalls Ziele weiter Teile der teilnehmenden Arbeiterjugend waren (Keil 1932, S. 11). Studenten wollten in die Welt der körperlichen Arbeit eintauchen und wissen, was es heißt, nicht nur geistig tätig zu sein. Die Gründe für die Teilnahme der ländlichen Jugend werden von Keil als nicht so eindeutig beschrieben, seien jedoch sicherlich in der Verschlechterung ihrer gesamtwirtschaftlichen Lage begründet gewesen<sup>39</sup>. In den Lagern wurde auf Selbständigkeit,

---

<sup>36</sup> wie z.B. nur noch mit Hilfe in den eigenen vier Wänden leben zu können oder, um als Mutter berufstätig sein zu können, auf nachbarschaftliche Babysitter angewiesen zu sein

<sup>37</sup> Empfohlen wurde ein Alter von 18-25 Jahren, da diese nicht mehr zu jung und noch nicht zu alt und gefestigt in ihren traditionellen Gedanken schienen (Keil 1932, S. 60).

<sup>38</sup> ähnlich der gemeinschaftlichen Aktivitäten in MGO (vgl. Kapitel 2.1.2 bzw. 4.1)

<sup>39</sup> Hier lassen sich durchaus Parallelen zu heutigen MGO ziehen, welche u.a. eine Erhöhung der Lebensqualität aller Bewohner anstreben (vgl. Kapitel 2.1.2 bzw. 4.2).

Eigenverantwortung und Selbstverwaltung großer Wert gelegt (Keil 1932, S. 35, 66; Wunsch 1986, S. 36). Die Lagerführung z.B. wurde von den Initiatoren in die Hände der Teilnehmer gegeben und Lagerregeln wurden gemeinsam erarbeitet (Keil 1932, S. 68f). Ein solches Unterfangen wurde nicht immer als einfach empfunden und führte zu Streitigkeiten innerhalb der Teilnehmenden. Die Initiatoren sahen dies jedoch als „gute Schule“, um gesellschaftliche Spannungen selbst zu erfahren, zu erproben und neue Lösungen zu entwickeln, um diese in die spätere Erwachsenenwelt zu übertragen und dort zu einem „funktionierenden des politischen Lebens“ beizutragen“ (Keil 1932, S. 66). Zur genauen Ausgestaltung pädagogischer Konzeptionen der Arbeitslager sei die Publikation von Wunsch (1986) empfohlen. Die verschiedenen Lagertypen kommen m. E. sehr gut in Keil (1932) zur Ausführung. Die Bewegung der Arbeitslager fand ihren Niedergang durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten, welche sich ihrer bemächtigten und ihnen später hauptsächlich als „Auffanginstitutionen“ für Arbeitslose diente (vgl. Patel 2003).

### 2.1.1.3 Kleinfamilie

Fedrowitz/Gailing (2003, S. 19) verweisen darauf, dass phylogenetisch gesehen die „moderne Kleinfamilie“ keineswegs das „normale“ bzw. „gängige“ Lebens- und Wohnmodell gewesen ist, als das es zumeist gesehen wird, sondern eine „Erfindung der Neuzeit“. Wohnen sei immer schon inner- und außerfamiliäres „gemeinschaftliches Wohnen“ (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 19) gewesen: Die großfamiliären mittelalterlichen Haushalte z.B. beherbergten bis ins 17. Jahrhundert hinein nicht nur Familienangehörige sondern z.B. auch Dienstpersonal, Mägde, Gesellen, Knechte und Tagelöhner (vgl. Bölsker-Schlicht 2004, S. 41; Fedrowitz/Gailing 2003, S. 19 sowie Haerberle 1985 S. 467f<sup>40</sup>). Dieses „Ganze Haus“, wie es oft bezeichnet wird (z.B. Peuckert 2008, S. 17) war jedoch keineswegs der Mythos „Großfamilie“, welcher heute immer noch in vielen Vorstellungen mitschwingt. Es waren mehr ökonomische, nicht-emotional orientierte (Zwangs-)Gemeinschaften, in denen die Arbeitskraft (auch von Kindern) bzw. Versorgung und Überleben im Vordergrund des Zusammenschlusses standen. Produktion, Konsumtion, Sozialisation sowie Alters- und Gesundheitsvorsorge waren in ihm vereint (Bölsker-Schlicht 2004, S. 36, 42, 48; Peuckert 2008, S. 17). Hinzu kommt die Tatsache, dass aufgrund eines Sterbealters, welches in Westeuropa im 16./17. Jahrhundert bei ca. 55-60 Jahren lag, einem Heiratsalter von 25-30 Jahren und einer hohen Kindersterblichkeit, diese Umstände es nicht zuließen, dass drei Generationen lang miteinander Lebenszeit teilten bzw. schlichtweg gemeinsam wohnten<sup>41</sup> (vgl. Bölsker-Schlicht 2004, S. 38, 43; Peuckert 2008, S. 300). Beschäftigt man sich eingehender mit diesem Familienmodell so werden romantische Vorstellungen schnell ganz konkret durch die Realität, im Umgang z.B. der Generationen miteinander, eingeholt, wenn z.B. Bölsker-Schlicht über die Praxis der Hofübergabe vom Altbauern an seinen Erben schreibt:

*„[So] zeigen aber kleinliche Bestimmungen in vielen Hofübergabeverträgen, beispielsweise die Benutzung eines bestimmten Stuhles an der gemeinsamen Tafel betreffend, mit welcher kaltherzigen Verbissenheit und mit welchem, allen heutigen*

---

<sup>40</sup> Online-Version unter: [http://www2.hu-berlin.de/sexology/ATLAS\\_DE/html/die\\_traditionelle\\_grossfamilie.html](http://www2.hu-berlin.de/sexology/ATLAS_DE/html/die_traditionelle_grossfamilie.html).

<sup>41</sup> Untersuchungen aus dem Emsland kommen 1750 zu dem Ergebnis, dass nur 4 % aller Haushalte komplette Großfamilien, „bestehend aus Kindern, Eltern und beiden Großeltern“ beherbergten (Bölsker-Schlicht 2004, S. 45).

*Vorstellungen von innerfamiliärer Harmonie hohnsprechenden Mißtrauen die Generationen vielfach um Vorteil rangen“ (ebd. 2004, S. 44).*

Mit Beginn der Industrialisierung und den damit verbundenen Auslagerungen von Erwerbsarbeit bzw. Produktion etc. zeichnete sich ein Trend zur Kleinfamilie ab, die zunächst jedoch nur von der bessergestellten bürgerlichen Schicht verwirklicht werden konnte (siehe Bölsker-Schlicht 2004, S. 50 sowie Peuckert 2008, S. 19): Arbeiterfamilien waren weiterhin auf die Einkünfte beider Elternteile angewiesen (vgl. Peuckert 2008, S. 19). Die Familie wurde in ihren Funktionen emotional überhöht und mit ihr Idealbilder von monogamer Sexualität, Liebe, Nähe, Geborgenheit, letztlich (Lebens-)Glück etc. der einzelnen Mitglieder heraufbeschworen (vgl. Peuckert 2008, S. 18, 20). Die moderne Kleinfamilie, bestehend aus Eltern- und Kindergeneration, wurde nun Idealbild und nach und nach zum vorherrschenden Modell (vgl. Häußermann/Siebel 2000, S. 30; Bölsker-Schlicht 2004, S. 51).

Die damit einhergehende Abgrenzung und Isolation versuchten schon damals Reformisten wie z.B. *Ebenezer Howard* in England und nahezu zeitgleich *Hans Kampffmeyer* in Deutschland mit der bereits erwähnten Idee sogenannter „Gartenstädte“ (vgl. Krabbe 1972, S. 27ff) entgegenzuwirken (vgl. Kapitel 2.1.1.1). Ziel war u.a. auch, durch städteplanerische Konzepte die Lebensqualität der Bewohner zu erhöhen, den kostbaren (An-)Baugrund von habgierigen Bodenspekulanten (siehe Krabbe 1972, S. 18) fernzuhalten und wieder vermehrt auf genossenschaftliche Gemeinschaftsgedanken und Errichtung und Nutzung von Gemeinschaftseinrichtungen (z.B. eine zentrale Bibliothek) zu setzen: Also den verlorengegangenen gemeinschaftlichen Gedanken des Wohnens, Lebens und Arbeitens wieder zu erneuern (vgl. Krabbe 1972, S. 29)<sup>42</sup>. Die Vorteile des städtischen Lebens, welche in weniger soziale Kontrolle, mehr individueller Bewegungsfreiheit in der Lebensführung und -gesinnung sowie höherer Löhne bestanden, sollten mit den Vorteilen der gesünderen ländlichen Lebensweise (ungehinderte Zugang zu frischer Luft, reinem Wasser, gemeinschaftliche Unterstützung) verbunden werden (vgl. Krabbe 1972, S. 29; Bertels 1990, S. 16, 63<sup>43</sup>). Fedrowitz/Gailing fassen zusammen:

*„Erst seitdem unter diesen Voraussetzungen Gemeinschaft als strukturelles Element des Wohnens im Industrialisierungs- und Urbanisierungsprozess verloren gegangen ist, kann von einer Ideengeschichte gemeinschaftlichen Wohnens gesprochen werden“ (ebd. 2003, S. 20).*

#### **2.1.1.4 Genossenschaften**

In diesem gedanklichen Kontext bewegen sich die Ideen genossenschaftlicher Denk- und Vorstellungsweisen. Nicht wenige der heutigen gemeinschaftlichen Wohnprojekte basieren auf genossenschaftlichen Modellen. Entweder schlossen sie sich bereits bestehenden

---

<sup>42</sup> Weiteres Ziel dieser Vorstellungen, welche sich in die Lebensreformbewegung der damaligen Zeit einreihen, war es zudem, die Gesundheit und Wohnsituation der Arbeiter in den Städten zu verbessern, die oft unter menschenunwürdigen Umständen hausten (vgl. Krabbe 1972, S. 21f, 29ff, 31).

<sup>43</sup> Eine genauere Betrachtung mit Darstellungen der (halb-)kreisförmig angelegten Stadtarchitektur findet sich bei Krabbe (1972) und Bertels (1990). Zur eingehenderen Beschäftigung mit den Ideen der Lebensreformbewegung um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. JH eignen sich m. E. Barlösius (1996) und Fritzen (2006).

Genossenschaften an<sup>44</sup> oder gründeten selbst welche<sup>45</sup>. Was diese Form so attraktiv für sie werden lässt, sind vor allem kostengünstiges Bauen, Partizipations- bzw. Mitspracherecht, Eigentum in Gemeinschaft (was für viele sonst finanziell nicht zu erlangen ist) und das „Solidaritätsprinzip“ (Bärsch 1989, S. 11, 13; vgl. auch MAGS 2006, S. 7, 12 und MBV 2008, S. 10ff): also ein Zusammenschluss, um sich gegenseitig zu unterstützen. Bärsch weist jedoch darauf hin, dass herkömmliche, alte Genossenschaften zumeist eine recht niedrige Partizipation und Selbsthilfebereitschaft aufweisen (ebd. 1989, S. 13), was für heutige Wohnprojektbewohner jedoch äußerst relevant ist, wie später in dieser Arbeit noch offensichtlich werden wird (vgl. Kapitel 2.1.2 und 4.2). Daher erscheint es für diese Initiativen nur logisch, selbst eine neue zu formieren oder sich über Kooperationsverträge einer alten Genossenschaft anzuschließen, aber ihren eigenen konzeptuellen Gedanken nicht zu verlieren, sondern „rechtlich“ gestärkt zu wissen (Näheres in Kapitel 2.1.2.2). Auf die Entwicklung der Genossenschaften im Besonderen und ihre Anpassung an die heutigen gesellschaftlichen Voraussetzungen und den aktuellen Wohnungsmarkt soll im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden, da der Fokus nicht auf den Rahmenbedingungen sondern verstärkt auf dem Zusammenleben, dem Umgang der Bewohnerinnen untereinander liegt. Bei tieferem Interesse an Genossenschaften sei auf Novy (1983, 1984), Schulte (1997) sowie Bärsch (1989) verwiesen.

*„Die hier aufgezeigten Versuche der Wohnreform, die alle eine mehr oder weniger ausgeprägte Orientierung an gemeinschaftlichem Wohnen aufwiesen, beeinflussen zwar bis in die heutige Zeit Vorstellungen vom Wohnen und Wohnkonzepten, von einer an gemeinschaftlichen Wohnformen orientierten Wohnungspolitik konnte aber im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts keine Rede mehr sein“ (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 23).*

Der Wohnungsbau orientierte sich weitestgehend an der vorherrschenden Form der Kleinfamilie<sup>46</sup> (vgl. Fedrowitz/Gailing 2003, S. 23f). Erst in den 1960er und 1970er Jahren wurde durch die studentische Kommune-Bewegung eine Wiederentdeckung des gemeinschaftlichen Wohn- und Lebensgedankens ausgelöst (vgl. Bourgeois 1988; Fedrowitz/Gailing 2003, S. 24). Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit einem Teilbereich dieser Bewegungen, welche als generationsübergreifende Wohnprojekte eine Sonderform der gemeinschaftlichen Wohnprojekte innerhalb der heutigen Wohnprojektszene darstellt. Deren Entwicklung und vorherrschenden Charakteristiken werden Themen der nächsten Kapitel sein, um Ihnen als LeserInnen einen Einblick in das hier behandelte Forschungsfeld zu geben.

## **2.1.2 Aktuelle Entwicklung und Forschungsstand**

Hinsichtlich des Strukturwandels in der Gesellschaft allgemein und der familialen Netzwerke im Besonderen stellt sich die Frage:

---

<sup>44</sup> z.B. WAJ, Köln <http://www.waj-koeln.de> den „Ehrenfeldern“ <http://www.gwg-ehrenfeld.de>

<sup>45</sup> z.B. Amaryllis, Bonn <http://www.amaryllis-bonn.de>

<sup>46</sup> Auch für das Baugrundstück, auf dem im Juni 2006 das Mehrgenerationenwohnhaus des Vereins „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“ errichtete wurde, waren zunächst vom Investor und späteren Kooperationspartner „Die Ehrenfelder“ (Gemeinnützige Wohnungsgenossenschaft Ehrenfeld e.G. <http://www.gwg-ehrenfeld.de>) ausschließlich 80qm große Wohnungen vorgesehen, die nicht zur intergenerationellen Mischung, die sowohl (ältere) Singles als auch größere Familien einschließt, gepasst hätten (vgl. S. 27 sowie Kapitel 3.4.2).

*„Welche alternativen Lebens- und Beziehungsformen sind mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen am ehesten kompatibel?“ (Peuckert 2008, S. 11).*

In diesem Zusammenhang stehen Überlegungen im Vordergrund, die ein „selbständiges und selbstbestimmtes Leben ermöglichen“ (Laumann 2006; siehe auch Steffens 2005, S. 27; Zundel 2005, S. 57, 104ff). Oftmals wird hier ausschließlich oder in erster Linie an die ältere Bevölkerung gedacht. Meiner Ansicht nach trifft dies jedoch auf jüngere Menschen ebenso zu: Junge Familien suchen den Kontakt zu anderen Familien und Älteren, um sich und ihren Kindern ein Leben in (intergenerationeller) Gemeinschaft zu ermöglichen, ihre Lebensqualität zu erhöhen und alltägliche Schwierigkeiten gemeinsam zu meistern (vgl. Kapitel 4.2). Für die ältere Generation wird hinsichtlich des Bereichs „Wohnen“ hervorgehoben, dass die meisten alten Menschen „in den eigenen vier Wänden“ (Laumann 2006; auch Steffens 2005, S. 27) alt werden, also in ihrem gewohnten Umfeld verbleiben möchten (DZFA 2005, S. 28). Im Zuge des demografischen Wandels, des Auseinanderbrechens familiärer Netze und leerer Staatskassen stehen wir gesamtgesellschaftlich also vor der Herausforderung immer mehr Ältere versorgen zu müssen (Zundel 2005, 185; MAGS 2006, S. 10) und dabei gleichzeitig adäquate Wohnalternativen zu entwickeln (vgl. auch SONG 2008).

*„Gemeinschaftliche Wohnformen bilden keine geschlossene Utopie mit dem Ziel der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse; vielmehr stellt der gesellschaftliche Wandel selbst das Fundament ihrer zunehmenden Relevanz dar“ (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 32).*

Heutige gemeinschaftliche Wohnprojekte sind somit nicht entstanden, um gesellschaftliche Verhältnisse gezielt zu verändern. Sie entstanden und entstehen vielmehr aus der Notwendigkeit jedes Einzelnen, sich dem gesellschaftlichen Wandel zu stellen und nach Möglichkeiten zur Realisation persönlicher Wohn- und Lebenswünsche bzw. nach Lösungen individueller Problemlagen<sup>47</sup> zu suchen. Sowohl für die ältere als auch für die jüngere Generation stellen daher alternative gemeinschaftliche Wohnformen Möglichkeiten dar, Unterstützungsnetzwerke aufzubauen, die ihnen aufgrund dieses gesellschaftlichen Wandels verwehrt bleiben<sup>48</sup>. Detailliertere Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 2.2.1 (Stichworte: Generationensegregation und -solidarität).

*„Gemeinschaftswohnprojekte sind der Versuch, dem Bruch zwischen Anforderungen neuer Haushaltsformen und Lebensstile einerseits und den alten Strukturen des Wohnungsangebots, der Wohnungsverwaltung sowie der Wohnungspolitik andererseits zu begegnen“<sup>49</sup> (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 53).*

---

<sup>47</sup> z.B. dem Wunsch, der Isolation zu entgehen, welche aufgrund fehlender familiärer Netze (eigene Eltern bereits gestorben, keine Geschwister vorhanden und ebenso keine eigenen Kinder oder Ehe-/Lebenspartner) bereits existiert oder in Zukunft im Bereich des Möglichen liegt (vgl. Kapitel 4.2 sowie 4.4.1)

<sup>48</sup> Schon 1994 verwies Bien auf die Relevanz von Freundschaften im individuellen Unterstützungsnetzwerk. Er stellte heraus, dass nach der Familie, Freunde als zweite Instanz (vor Institutionen) als Hilfe-Leistende herangezogen werden. Auch MGO bieten hier ein nicht zu unterschätzendes Potential, freundschaftliche bzw. nachbarschaftlich-freundschaftliche Netzwerke aufzubauen – sowohl *intra-* als auch *intergenerationell* (vgl. Kapitel 4.4.1.4).

<sup>49</sup> Seit 2011 wird von der Bundesregierung zudem verstärkt auf Quartierskonzepte gesetzt, in denen MGO einen Teilbereich einnehmen (siehe

### 2.1.2.1 Zur Entwicklung und Definition

#### *Entwicklung heutiger gemeinschaftlicher Wohnprojekte:*

##### *The Roots –Skandinavien*

Die Wiege heutiger gemeinschaftlicher Wohnprojekte wird oftmals in den skandinavischen Ländern gesehen. Im 19. Jahrhundert wurde von den Familien der bürgerlichen Mittelschicht u.a. auch in Schweden erwartet, dass sie Angestellte z.B. in der Form von Köchinnen, Kindermädchen, Dienern etc. beschäftigten, was für viele Familien einen hohen finanziellen Aufwand bedeutete. Aus diesem Grund kam der Gedanke der ersten „Einküchenhäuser“ (Schuh 1989, S. 23, Franck/Ahrentzen 1989, S. 55f) bzw. „Central Kitchen Buildings“ (Vestbro 2000, S. 2) auf, die in mehreren europäischen Großstädten wie Kopenhagen, Stockholm, Berlin, Hamburg, Zürich, Prag, London, Wien (siehe Vestbro 2000, S. 2; Fromm 1991a, S. 73) Anfang des 20. Jahrhunderts gebaut wurden. Dort waren die Wohnungen mit einer zentralen Küche über Essenslifte, sogenannte „dumb-waitors“ (Vestbro 2009, S. 3) verbunden, über die Mahlzeiten in die einzelnen Wohnungen gesandt wurden, welche zuvor über eine hausinterne Telefonanlage bestellt worden waren.

Dieses Konzept wurde nach dem 2. Weltkrieg, also Mitte des 20. Jahrhunderts, im Zuge der emanzipatorischen Bewegung erneut aufgegriffen. Erwerbstätigen Frauen sollte die Möglichkeit gegeben werden, Beruf und Familie zu vereinbaren (z.B. Vestbro 2009, S. 3, 8). Die moderne Frau konnte schon im Fahrstuhl des Hauses, wenn sie nach Hause kam, den Speiseplan einsehen und das Abendessen bestellen. Alternativ konnten die Mahlzeiten im angegliederten Restaurant eingenommen werden. Eine weitere Erleichterung stellten die in den Wänden verlegten Rohre dar, über die anfallende Wäsche aus jeder Wohnung hinab in den Keller geleitet werden konnte, um dort vom Dienstpersonal gereinigt zu werden (siehe Vestbro 2009, S. 4). Mit der Zeit wurden diese Modelle, die auf bezahltes Personal angewiesen waren, jedoch zu teuer oder es ergaben sich weitere Schwierigkeiten (z.B. Diskussionen mit dem Betreiber der Küche), so dass Formen entstanden, die auf Selbstverwaltung und Selbst- und Nachbarschaftshilfe basieren (siehe Vestbro 2009, S. 7, 10), welche auch heutzutage die vorherrschende Form in Schweden ist. Daneben existieren auch Kombinationen, wie z.B. Kollektivhäuser in Kombination mit „service housing for elderly“ (Vestbro 2000, S. 2), die sich zentrale Einrichtungen (mit Service, der bezahlt werden muss) wie Restaurants teilen.

Was anfänglich eher unter reinen praktisch-ökonomischen Gesichtspunkten begann (vgl. Fromm 1991a, S. 73), wurde nach und nach mehr unter dem Aspekt einer gelebten Gemeinschaft gesehen. Flächen, auf denen das Gemeinschaftsleben auch außerhalb der Mahlzeiten stattfinden kann (Sauna, Gemeinschaftsräume, Bibliotheken, Spielzimmer, Hobbyräume etc.), gehören seit Jahrzehnten zum Standard in schwedischen „Kollektivhus“ (Franck/Ahrentzen 1989, S. 62ff).

Architektonisch gesehen herrschen Mehrfamilienhäuser vor, die oftmals in herkömmliche Wohnblocks integriert sind. Eine jahrzehntelange staatliche Förderung von Kollektivhäusern ermöglichte eine weitgehende Versorgung mit Mietwohnungen, die durch staatliche und private Wohnungsbaugesellschaften bereitgestellt wurden (vgl. Vestbro 2000; 2009). Schwedische Kollektivhäuser bzw. schwedische gemeinschaftliche Wohnprojekte lassen sich definieren als:

---

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen.did=140422.html>). Ein mittlerweile erprobtes Praxiskonzept ist unter dem Namen „Bielefelder Modell“ bekannt geworden (u.a. [http://www.bgw-bielefeld.de/downloads/Seniorenbroschuere\\_BGW.pdf](http://www.bgw-bielefeld.de/downloads/Seniorenbroschuere_BGW.pdf)).

*„multi-family housing unit with private apartments and communal spaces such as a central kitchen and a dining hall, where residents do not constitute a special category“  
(Palm Linden 1992, S. 15 zit. nach Vestbro 2000, S. 2).*

In den 1960/70er Jahren hatten auch die Dänen mit den Folgen von Industrialisierung, Pluralisierung etc. zu kämpfen und setzten sich mit Themen wie Isolation, Wohnen, Arbeiten und Emanzipation auseinander (vgl. Schuh 1989, S. 91; Durrett 2009, S. 11): und die Idee der „Bofællesskab“, der „Wohngemeinschaft“, war geboren. Von Anfang an war jene nicht nur von pragmatisch-ökonomischen Gedanken geprägt, sondern von einem starken Gemeinschaftsgedanken. Ansonsten unterscheiden sie sich in der Regel nicht von den schwedischen Modellen (vgl. Vestbro 2000, S. 2; Durrett 2009, S. 11ff).

Baulich trifft man eher auf eine kostensparende Architektur aus Flachbauten (siehe Schuh 1989, S. 91ff), die durch Genossenschaften finanziert werden, d.h. die meisten Bewohner sind Mieter, was diese Wohnungen für eine breitere Bevölkerungsschicht, ähnlich wie in Schweden, erschwinglich werden lässt. Anders als in ihrem skandinavischen Nachbarland haben sich die Dänen jedoch mehr in Eigeninitiative um ihre Wohnprojekte kümmern müssen, da es keine staatlichen Initiativen wie im Nachbarland Schweden gab (vgl. Fromm 1991a, S. 17f). Davon abgesehen konnten sie jedoch, wenn auch im Rahmen privaten Engagements, auf staatliche Fördermöglichkeiten zurückgreifen (vgl. Fromm 1991a, S. 60).

### *Deutschland*

In Deutschland entwickelten sich in den 1980er Jahren erste modellhafte Gruppenwohnprojekte<sup>50</sup> für ältere Menschen (MAGS 2006, S. 8f; Helbig 2007, S. 1) – wie z.B. das bekannte Wohnprojekt der „Grauen Panther“ in Hamburg (Petersen 1993; MAGS 2006, S. 9). Diese hatten als Vorreiter noch mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen – verursacht durch Skepsis und Vorurteile<sup>51</sup>, die zu erheblichen Problemen in der praktischen Umsetzung führten (Narr 1993, S. 3ff; KDA<sup>52</sup> 1993, S. 101; MAGS 2006, S. 8f; Rodekirchen 2007, S. 67ff). In dieser Anfangszeit standen Fragen im Vordergrund, die sich damit beschäftigten, wie Interessierte gefunden und sowohl finanzielle, bauliche als auch rechtliche Fragen geklärt werden können, da nicht auf genügend Erfahrung zur „Gruppenbildung“ und „Konzeptentwicklung“ sowie „Kenntnisse fachlich-professioneller Art“ zurückgegriffen werden konnte (MAGS 2006, S. 8f).

Mittlerweile, ca. 30 Jahre später, haben sich Strukturen entwickelt, die es Wohnprojektinitiativen erleichtern, ihre Ideen und Wünsche Realität werden zu lassen. Dabei halfen und helfen insbesondere die Bundesvereinigung des „Forum Gemeinschaftlichen Wohnens e.V.“, Hannover (<http://www.fgwa.de>) sowie deren Regionalstellen in den einzelnen Bundesländern (z.B.

---

<sup>50</sup> Der Projektbegriff wird in dieser Arbeit sehr weit gefasst, da die Idee (intergenerativer) Wohnprojekte sich nicht in einem herkömmlichen Raster, wie sie die DIN 69901 darstellt, fassen lässt (vgl. FFG 2005, S. 16). So ist in der Regel nicht klar, welche personellen und finanziellen Ressourcen (besonders in der Planungsphase) zur Verfügung stehen und schon gar nicht, welchen Endpunkt das Projekt haben wird, falls man nicht die Erstellung des Hauses bzw. des Areals als Endpunkt ansieht. Denn dort findet das eigentliche gemeinschaftliche Zusammenleben erst seinen Anfang. Das Wort „Projekt“ drückt vielmehr den experimentellen Charakter aus der Anfangszeit oder den gemeinsamen, selbstgewählten Auftrag der Beteiligten aus, der in kleinen Schritten (finanziell, personell etc.) erfüllt werden muss.

<sup>51</sup> z.B. da sie mit ausschweifend lebenden 68er Kommunen oder sektenähnlichen Verbindungen assoziiert wurden

<sup>52</sup> Kuratorium Deutsche Altershilfe, Köln

<http://www.wohnbund-beratung-nrw.de>), die Initiativgruppen mit Fachleuten und anderen Interessierten zusammenbringen und umgekehrt. Darüber hinaus leisten diese Zusammenschlüsse einiges an Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit, welche den einzelnen Wohnprojekten u.a. bei Anträgen auf Finanzierungen, auf der Suche nach Kooperationspartnern und potenziellen Bewohnern etc. zugute kommt.

Das Vernetzung auf professioneller und überregionaler Ebene ein wichtiges Thema ist, stellen nicht nur Fedrowitz/Gailing (2003) und das FFG<sup>53</sup> (2005) heraus, auch die Bewohner zeigen Interesse an Veranstaltungen zu diesem Thema, wie es z.B. das von der Regionalstelle „Neues Wohnen im Alter e.V.“, Köln (<http://www.nwia.de>) regelmäßig initiierte „Kölner Wohngruppentreffen“ darstellt.

Konkrete Daten wie viele Wohnprojekte bisher realisiert worden sind, liegen meines Wissens derzeit nicht vor<sup>54</sup> (siehe auch MAGS 2007, MBV 20008). Andritzky et al. geben für das Jahr 2004 die Zahl 250 an (ebd. 2004, S. 159f). Für die einzelnen Bundesländer können bei den Regionalstellen des Forum Gemeinschaftliches Wohnen (FGW)<sup>55</sup> Listen bezogen werden. Auch existieren einige bundesweite Internetplattformen wie <http://www.wohnprojekte-portal.de> oder für länderspezifische wie <http://www.wohnprojekte-berlin.info/> bzw. <http://www.wohnprojekte-sh.de> bzw. Zielgruppenspezifische Datenbanken wie <http://www.wohnprojekte-50-plus.de>. NRW bezifferte die Zahl der im Jahr 2005 fertiggestellten Projekte auf 54, fünf befanden sich noch im Bau und 47 in Planung (MAGS 2006, S. 6). In diesen Zahlen enthalten sind jedoch nur die Wohngemeinschaften, welche Fördermittel erhalten haben oder den Regionalstellen bekannt waren. Die „Dunkelziffer“ sollte somit noch höher liegen. Waren es 1999 noch ca. 2000 Anfragen, die das FGW bearbeitete, so waren es 2006 bereits 10.400: von Einzelpersonen, Gruppen, Kommunen, Wohnungsbaugesellschaften und Fachleuten aus dem Bau- und Gesundheitswesen (siehe Helbig 2007, S. 2). In diesem Sinne schwang bereits im Jahr 2005 auch in der Politik die Überzeugung mit, dass

*„diese Wohnform zukunftsfähig ist und kein Nischenthema bleiben muss“ (Scherzer 2005, S. 36).*

Auch wenn Gemeinschaftliche Wohnprojekte im Jahr 2012 immer noch eine Minderheit gegenüber anderen Wohn- und Lebensformen darstellen<sup>56</sup>, so ist das öffentliche und private Interesse in den letzten Jahrzehnten doch rasant angestiegen (Brech 1999, S. 110, 148; Fedrowitz/Gailing 2003, S. 24; MBV 2008, S. 8f), so dass nun sogar von öffentlicher Seite formuliert wird:

---

<sup>53</sup> Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V., Dortmund

<sup>54</sup> laut persönlicher Anfragen aus Februar 2008 beim FGW, Hannover und März 2012 bei NWiA, Köln

<sup>55</sup> <http://www.fgw-ev.de>

<sup>56</sup> In Schweden sind es, wenn man die Ökodörfer mit einbezieht, noch immer unter 1% (siehe Vestbro 2009, S. 10). Für Deutschland gibt es leider bislang keine genauen Zahlen (s.o.). Es gibt zwar mit dem „Forum Gemeinschaftliches Wohnen e.V.“ eine bundesweite Vereinigung, die jedoch nur begrenzt Wohnprojekte kennt, da sich nicht alle bei ihr (oder den betreffenden Regionalstellen) melden, sie möglicherweise auch nicht kennen oder sich aus verschiedenen Gründen ihr nicht anschließen möchten. Hinzu kommt das Definitionsproblem: Ab wann kann von gemeinschaftlichem Wohnen gesprochen werden und wer bestimmt, ob eine Wohnprojekt darunter fällt oder nicht (vgl. Vestbro 2009, S. 10 bezüglich Ökodörfern)?

*„Gemeinschaftsorientierte Wohnprojekte haben eine neue politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit erhalten. Sie sind aus ihrem Nischendasein heraus getreten und in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Hintergründe sind in den veränderten Familienstrukturen und dem mit dem demografischen Wandel verbundenen Altern der Gesellschaft zu finden“ (MBV 2008, S. 3<sup>57</sup>).*

„Die Frage, wie wir wohnen wollen, ist längst zu einer Frage, wie wir leben wollen, geworden“ (Deutsch 2007, S. 7 siehe auch Brech 1999, S. 134), die zunehmend mehr Menschen mit dem Einzug in gemeinschaftliche Wohnprojekte beantworten.

Im Folgenden sollen nun die besonderen Charakteristika dieser Wohnform in den Blick genommen sowie unterschiedliche Bezeichnungen und Einteilungen vorgestellt werden.

### *Projektmerkmale und Einteilungen:*

Eine einheitliche Definition gemeinschaftlicher Wohnprojekte existiert bislang nicht. Darüber hinaus sind nicht nur die dahinterliegenden Konzepte und Ideen, sondern auch die reale Ausgestaltung Ausdruck gelebter Vielfalt unterschiedlichster Menschen und Menschengruppen, welche ihren Wohn- und Lebensraum aktiv selbst kreieren wollen – welches wahrlich die Definitionsproblematik nicht vereinfacht.

Im deutschsprachigen Raum weit verbreitet ist sicherlich die Bezeichnung als „Gemeinschaftliche Wohnformen“ oder „gemeinschaftliche Wohnprojekte“ (Fedrowitz/Gailing 2003; Hieber et al. 2005; MAGS 2006/2007; MBV 2008), während im englischsprachigen die Begriffe „Collective Housing“ oder „Collaborative Housing“, „Collective Communities“ sowie „Cohousing“ (siehe Fromm 1991a sowie 1991b; Durrett 2009) gebräuchlicher sind. Darüber hinaus sprechen die Niederländer von „Centraal Wonen“<sup>58</sup>, derweil in Schweden der traditionelle Titel des „Kollektivhus“<sup>59</sup> erhalten geblieben ist.

Zur weiteren Verwirrung trägt bei, dass einmal mit demselben Begriff unterschiedliche Formen des gemeinschaftlichen Wohnens gemeint sein können und ein anderes Mal versucht wird, gerade mit der Benutzung eines bestimmten Begriffes eine Abgrenzung herbeizuführen, die jedoch für den Leser oder Zuhörer nicht deutlich ist. Manchmal wird z.B. nur von „Cohousing“ oder „Collaborative Housing“ gesprochen, wenn gemeinsame Mahlzeiten (inkl. gemeinsame Zubereitung) zum Konzept dazu gehören (siehe Vestbro 2009, S. 1). Ein anderes Mal findet sich demgegenüber eine sehr weite Definition, die sämtliche gemeinschaftliche Wohnformen bis auf Kommunen mit einschließt:

---

<sup>57</sup> vgl. zudem Schader-Stiftung et al. 2008

<sup>58</sup> siehe <http://www.lvcw.nl> - In den Niederlanden kommt ergänzend die Besonderheit hinzu, dass Wohnprojekte zunächst nicht generationsübergreifend angelegt waren: „centraal wonen“ beherbergt eher Familien währenddessen sich der Dachverband der LVGO (*Landesweite Vereinigung Gruppenwohnen von Älteren* - vgl. Narten/Tischer 2001) sowie [http://www.schader-stiftung.de/wohn\\_wandel/1000.php](http://www.schader-stiftung.de/wohn_wandel/1000.php) für Projekte Älterer einsetzt. Ein persönliches Interview, welches ich mit den Direktoren des ILC (einem international agierenden Zusammenschluss für ältere Menschen) Ger Tielen sowie Jacques Allegro geführt habe, bestätigt diese Aussagen. Das ILC ist unter der Internetadresse <http://www.zorgvoorlater.com> bzw. <http://www.ilczorgvoorlater.nl/> erreichbar. Die beiden Niederländer waren im Rahmen ihrer Arbeit gerade an Mehrgenerationenwohnprojekten interessiert, da diese in ihrer Heimat in dieser Form nicht existieren: aber es gibt Siedlungen von „centraal wonen“, in denen quasi „natürlich gewachsen“ mittlerweile auch Ältere wohnen.

<sup>59</sup> vgl. <http://www.kollektivhus.nu>

*„housing that features spaces and facilities for joint use by all residents who also maintain their own individual households“ (Franck & Ahrentzen 1989, S. 3).*

Worüber jedoch weitgehend Übereinstimmung herrscht, ist eine Abgrenzung zu „intentional communities“ (Fromm 1991a, S. 2), die sich durch eine besondere religiöse oder ideologische Ausrichtung auszeichnen und sich explizit von der sie umgebenden Welt abschotten (vgl. Fromm 1991a, S. 2). Dies lehnen die heutigen Wohnprojekte nicht nur ab (siehe Fromm 1991a, S. 15; Brech 1999, S. 133) sondern einige von ihnen wenden sich gezielt einem „Wirken ins Quartier“ zu: also einem Handeln in das Wohnumfeld, das Stadtviertel hinein (vgl. MAGS 2007, S. 15; MBV 2008, S. 8, 80; SONG 2008): Sie veranstalten z.B. Feiern, Seminare und Workshops, zu denen die weitere Nachbarschaft explizit eingeladen wird oder gehen Kooperationen mit anderen nachbarschaftlich ausgerichteten Initiativen ein<sup>60</sup>.

Festzuhalten ist, dass in ganz Europa mit obigen Begriffen Zusammenschlüsse von Menschen bezeichnet werden, die ihr Wohnen und Leben in besonderer bzw. intendierter Form gemeinschaftlich ausrichten. Egal ob sie altershomogen oder generationsübergreifend, als Haus-<sup>61</sup> oder Siedlungsgemeinschaft, mit oder ohne gemeinsame Mahlzeiten angelegt sind – im Kern zählt der Gemeinschaftsgedanke, der schon durch die bauliche Berücksichtigung von Gemeinschaftsflächen wie einem gemeinsamen Garten, Gemeinschaftsräumen mit angrenzenden Küchen und Speisesäle, Fitnessräumen, Saunen, Bibliotheken, Fernsehzimmern etc. hervortritt (Schuh 1989; Fromm 1991a; Durrett 2009; MAGS 2007; MBV 2005; 2008).

*„Und Gemeinschaftsräume auch. Weil Gemeinschaft muss irgendwo stattfinden können. Das find ich auch ganz wichtig“ (E3, 278<sup>62</sup>).*

In diesem Sinne sollen in der vorliegenden Arbeit als gemeinschaftliche Wohnprojekte diejenigen Wohnformen bezeichnet werden, welche einen gemeinschaftlichen Entstehungsprozess durchlaufen haben, denen fernerhin ein mündliches oder schriftliches Konzept zugrunde liegt, in dem auf gemeinschaftliches Wohnen und Leben Wert gelegt wird und die eine gewisse Form der Eigenverantwortung und Selbstverwaltung innehaben. Auf diese Aspekte werde ich in den anschließenden Unterkapiteln differenzierter eingehen.

Weitere Wohnformen werden in dieser Studie nicht behandelt, um ihren Rahmen nicht zu sprengen. Auf klassische Formen wie Alten- und Pflegeheime wird ebenfalls nicht eingegangen, da sie in zahlreichen Publikationen ausreichend behandelt sind (vgl. Blonski 1997; Fuchs/Orth 2003, Kremer-Preiß/Stolarz 2000; Görnert-Stuckmann 2005; Ihlenfeldt 2006). Ein guter

---

<sup>60</sup> wie z.B. das MGO „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“ in Köln mit dem dort ansässigen Nachbarschaftshaus der alteingesessenen Ehrenfelder Wohnungsgenossenschaft (<http://www.die-ehrenfelder.de/vernetzt/wohnungen/das-nachbarschaftshaus>)

<sup>61</sup>In dieser Arbeit werden die Begriffe Hausgemeinschaft und Wohngemeinschaft nicht unterschieden, obwohl streng genommen eine Wohngemeinschaft eine klassische WG, die z.B. nur über eine gemeinsame Küche und Bad verfügt, bezeichnen müsste. In der Wohnprojektszene und zahlreichen Publikationen aus dem wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Bereich, die ich für meine Arbeit verwende, werden beide Begriffe jedoch synonym angewandt (z.B. MAGS 2006, S. 7, 10). Es konnte sich bisher keiner bezüglich einer Situation durchsetzen. Daher schließe ich mich der synonymen Verwendung an. Zudem zeigt sich m. E. die Bezeichnung „Hausgemeinschaft“ wenig differenzierend, da auch viele nicht gemeinschaftlich angelegte „Bewohnerschaften“ als Hausgemeinschaft geläufig sind.

<sup>62</sup> Abschnitt am Ende des Paragrafen in MAXQDA

Überblick von Betreutem Wohnen bis hin zu Mehrgenerationenwohnprojekten findet sich z.B. bei Ihlenfeldt (2006) sowie in den Publikationen des MAGS (z.B. 2006).

### 2.1.2.2 Von der Idee bis zum Einzug

In der konkreten Ausgestaltung lässt sich eine bunte Vielfalt im Rahmen gemeinschaftlicher Wohnprojekte ausmachen, welche Aspekte der Architektur, Finanzierung, Entwicklung und Zielvorstellung betrifft<sup>63</sup> (vgl. Fromm 1991a, S. 2).

*„Each community has its own needs, and only the residents themselves know what is truly the best for them“ (Durrett 2009, S. 15).*

Klassischer Weise lassen sich „von-unten-initiierte“ und „von-oben-initiierte“. Projekte unterscheiden. Erstere werden auch als „bottom-up“ bezeichnet und beziehen sich auf Gemeinschaften, die durch eine Initiativgruppe, also durch den Einsatz von Privatpersonen entstanden sind (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 35; MAGS 2006, S. 7, 11). Das ist die Form, aus der sich die Wohnprojektszene in Deutschland entwickelt hat (vgl. MAGS 2006, S. 9) und auf die sie meiner persönlichen Erfahrung nach auch sehr viel Wert legt. Das *Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW* würdigt dies mit den Worten:

*„Doch konnte sich diese Wohnform nur entwickeln, weil hier ältere Menschen und engagierte Fachleute die Initiative ergriffen haben, ihre Vorstellungen von gemeinschaftlichem Wohnen und gegenseitiger Hilfe zu realisieren (MAGS 2006, S. 5, 12f).*

Die Initiativgruppe stellt einen Zusammenschluss von (zumindest in den Anfangsjahren der Wohnprojekte) zumeist älteren Menschen (50+<sup>64</sup>) dar, welche im Alter einerseits nicht allein wohnen wollen, für die jedoch auch ein Alters- oder Pflegeheim keine erstrebenswerte Alternative darstellt. Aus diesen Selbsthilfegruppen (vgl. MAGS 2006, S. 8ff, 11f) sind zunächst formlose Zusammenschlüsse entstanden, von denen viele später einen (eingetragenen) Verein gründeten, um ihre Interessen gegenüber Städten, Investoren etc. besser vertreten zu können. Die Hauptarbeit in diesem Modell leisten die Gruppen selbst (vgl. MAGS 2006, S. 12).

Die zweite Version wird auch mit „top-down“ Projekten betitelt (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 35; MAGS 2006, S. 7, 11). Hier finden sich Wohngemeinschaften, die von Trägern der Sozialwirtschaft, wie z.B. das CBT-Mehrgenerationenwohnhaus „Miteinander leben und wohnen“ (vgl. SONG 2008), ins Leben gerufen worden sind. Dieser hat ein mehr oder weniger fertiges, festes Konzept, welches an potenzielle Bewohnerinnen herangetragen wird. Zundel (2005, S. 165) sieht hier die Gefahr, dass Projekten möglicherweise Konzepte „übergestülpt“ bzw. aufgezwungen werden, die sie im Grunde genommen nicht (ganz) vertreten, was zu einem Scheitern des Projekts führen könnte. Meines Erachtens *kann* aber *muss* dies jedoch nicht der Fall sein, wenn beide Beteiligten, Investor und Wohnprojektinitiative auf Augenhöhe an einem Tisch diskutieren und verhandeln. Im Extremfall könnte dann auch keine Zusammenarbeit bzw. Einzug stattfinden, falls die Vorstellung zu sehr voneinander abweichen und keine Einigung zu erzielen ist.

---

<sup>63</sup> z.B. altershomogene oder generationsübergreifende Projektideen, Eigentum oder Miete, einzelne Häuser um einen gemeinsamen Innenhof konzeptioniert oder als Mehrfamilienhaus geplant usw.

<sup>64</sup> mit „50+“ werden Menschen im Alter ab 50 Jahren bezeichnet

Eine differenzierte Betrachtung der beiden Versionen, top-down und bottom-up, legen z.B. Fedrowitz/Gailing (2003) oder das MBV (2008) vor.

In Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht natürlich auch das Finanzierungskonzept. Wo früher fast ausschließlich Eigentumsprojekte realisiert wurden, finden sich mittlerweile auch mischfinanzierte<sup>65</sup> oder ganz auf Mietbasis<sup>66</sup> entstandene Projekte (Zundel 2005, S. 183, 166; MAGS 2006, S. 10f, 14; MBV 2008, S. 10ff). Dazu beigetragen haben auf der einen Seite Finanzierungshilfen von Bund, Ländern und Kommunen, auf die ich später noch näher eingehen werde. Auf der anderen Seite ist dies der Idee des gemeinschaftlichen Wohnens aufgeschlossen gegenüberstehenden Investoren, wie z.B. etablierten Genossenschaften oder Wohnungsbaugesellschaften zu verdanken (siehe MAGS 2006, S. 10, 12<sup>67</sup>).

Ein wichtiges Merkmal aller gemeinschaftlicher Wohnprojekte ist die Mitgestaltung des Wohnumfelds: sowohl bereits in der Planungsphase als auch später bezüglich der Selbstverwaltung während der Wohnphase (vgl. Fedrowitz/Gailing 2003, S. 127; MAGS 2006, S. 7, 11). Realisiert wird dies z.B. durch Kooperationsverträge zwischen Hausgemeinschaften (zumeist als Vereine organisiert) und Investor, d.h. der Genossenschaft, dem sozialen Träger etc. (siehe Fedrowitz/Gailing 2003; S. 126; DZFA 2005, S. 84ff; MAGS 2006, S. 12). Um die Wohnprojektidee fortbestehen zu lassen, wird den Hausbewohnern in der Regel z.B. ein Vorbelegungsrecht der freiwerdenden Wohnung zugestanden.

Während gemeinschaftliche Wohnprojekte anfangs, d.h. in den 1980er Jahren noch vornehmlich altershomogen hinsichtlich der älteren Generation angelegt waren, wird heute zunehmend auch generationsübergreifend gebaut (siehe MAGS 2006, S. 5, 8f). Eine Überalterung der Bewohner kann das ganze Projekt mit der Zeit gefährden, worauf Fedrowitz/Gailing (2003, S. 59) mit Hinblick auf das Hamburger „Pantherhaus“ hinweisen. So plädieren sie dafür, schon in der Konzeptionsphase auf eine möglichst breite Altersheterogenität zu setzen.

Was alle gemeinschaftlichen Wohnprojekte verbindet, ist der Wunsch nach gegenseitiger Unterstützung, welche über die übliche nachbarschaftliche Hilfe hinausgeht und einen verbindlicheren Rahmen annimmt (siehe MAGS 2006, S. 7, 11). Dies bedeutet nicht, dass pflegerische Tätigkeiten übernommen werden (müssen). In der Regel basieren jene Hausgemeinschaften auf Freiwilligkeit. Ebenso ist es mir wichtig, an dieser Stelle zu betonen, dass sie nicht, wie die Kommunen der 1968er Jahre, auf eine Revolution der traditionellen Familienmodelle abzielen, sondern versuchen, alle Haushaltsformen, so wie sie bestehen, in die Wohnprojekte zu integrieren. Dies wird z.B. schon durch einen bauliche Konzeption von verschiedenen großen Wohnungstypen angestrebt, so dass sowohl Wohnraum für Singles, Alleinerziehende, Paare und Familien geschaffen wird (vgl. auch MAGS 2006, S. 11). Das MAGS betont:

*„Im Mittelpunkt stehen weniger familienähnliche als familienübergreifende Strukturen“  
(ebd. 2006, S. 11).*

---

<sup>65</sup> z.B. das Haus Mobile, Köln

<sup>66</sup> z.B. das Haus von Wohnen mit Alt und Jung e.V., Köln

<sup>67</sup> Weitere Informationen und gelungene Beispiele für Kooperationen mit Wohnungsbaugesellschaften finden sich z.B. unter <http://www.gag-koeln.de/inhalte.php?cat=produkte&subcat=sonder#a7>.

Im weiteren Verlauf sollen nun Bedingungen zur Sprache kommen, unter denen heutige gemeinschaftliche Wohnprojekte entstehen. Da intergenerationelle Wohngemeinschaften einen Teil gemeinschaftlicher Wohnprojekte darstellen, soll nicht zwischen ihnen differenziert werden. Beide Entstehungsverläufe sind ähnlich. Sie unterscheiden sich m. E. nach nur in dem Punkt, dass bei generationsübergreifenden Projekten die Altersmischung beabsichtigt und gezielt durch z.B. die Auswahl der Bewohner oder auch die Wohnungsgrößen und –aufteilungen herbeigeführt wird.

### *Konzeptionsphasen:*

Gemeinschaftliche Wohnprojekte durchlaufen verschiedene Phasen, die sich in Initiativ-, Planungs- und Bauphase gliedern lassen. Privatpersonen oder Investoren (Träger) haben eine Idee (Initiativphase), sie entwickeln ein Konzept, engagieren die ersten fachlichen Begleitungen und formieren ihre Idee weiter (Planungsphase), bis diese so ausgereift ist, dass sie in die Realität umgesetzt werden kann (Bauphase). Anschließend beginnt die Wohnphase, in der meiner Meinung nach „das Projekt“ erst richtig beginnt, da die Ideen „lebbar gemacht werden müssen“ (vgl. S. 299). Es wird daher auf die genannten, zeitlich vorgelagerten Phasen, ihre Problem- und Erfolgsfaktoren in dieser Studie nicht spezieller eingegangen. Sie würden in der vorliegenden Arbeit zu weit führen, da sie nicht ihren Schwerpunkt bilden und darüber hinaus in der bestehenden Literatur schon ausführlich besprochen wurden (siehe z.B. Stolarz/Haß 2000; Narten/Tischer 2001; Fedrowitz/Gailing 2003; DZFA 2005 sowie Ihlenfeldt 2006; MAGS 2006). Gute Überblicke vermitteln zum Beispiel die Broschüren der Ministerien (MAGS 2006; MAS 2006; MBV 2009).

Was jedoch wichtig zu nennen ist, dass die Initiatoren gemeinschaftlicher Wohnprojekte durchgängig eine hohe Frustrationstoleranz und starkes Durchhaltevermögen in den langen Phasen von der Idee bis zur Realisation benötigen (siehe Blonski 1997, S. 152, Leutloff 2007, S. 72, Görnert-Stuckmann 2005, S. 99). Die Mitarbeiterin einer Regionalstelle des FGW, Erika Rodekirchen, weist darauf hin, dass sich diese Zeiten in den letzten 20-30 Jahren zugunsten der Wohninteressierten deutlich verkürzt haben, da u.a. das Eigenengagement derselben zugenommen hat und insgesamt auf die Erfahrung von bereits bestehenden Projekten zurückgegriffen werden kann (ebd. 2007, S. 70 – vgl. auch E1:238 sowie E4:127<sup>68</sup>). Auch veränderte öffentliche Bedingungen tragen ebenfalls zur Erleichterung bei (vgl. MAGS 2006, S. 5f). Der Bund, Länder, und Kommunen stehen Wohnprojekten insgesamt positiver gegenüber. Dies zeigt sich z.B. daran, dass öffentliche Grundstücke eher an interessierte Wohnprojektgruppen vergeben werden, Bebauungspläne konkret solche Projekte vorschreiben (Köln<sup>69</sup>) oder die strengen „Richtlinien des öffentlichen Wohnungsbaus“ (MAGS 2006, S. 10) aufgeweicht werden, um Initiativgruppen zum Zuge kommen zu lassen<sup>70</sup>.

Die einzelnen Aspekte aktueller Bedingungen, unter denen gemeinschaftliche Wohnprojekte derzeit entstehen, werden in den folgenden Abschnitten thematisiert. Betrachtung finden neben baulich-infrastrukturellen Gegebenheiten ebenso unterschiedliche Möglichkeiten der

---

<sup>68</sup> die Expertinneninterviews bestätigten diesen Trend

<sup>69</sup> siehe „Förderprogramme für den Kölner Wohnungsbau“ (<http://www.stadt-koln.de/mediaasset/content/pdf15/regionale/17.pdf>) (Download am 13.04.2009)

<sup>70</sup> Aus persönlichen Gesprächen ist mir z.B. bekannt, dass „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“ eine Sondergenehmigung für 4- bzw. 5-geschossigen Bau erhielt, der im sozialen Wohnungsbau normalerweise nicht möglich ist. Im Jahr 2010 fand sich dieser Hinweis zudem auf der Homepage im Rahmen der Entstehungsgeschichte (<http://www.waj-koeln.de>).

Finanzierung, Verwaltung und Kooperation. Darüber hinaus werden Optionen der Projektbegleitung, Koordination und Gruppenfindung sowie Fragen der Konzeption behandelt.

### *Baulich-infrastrukturelle Gegebenheiten:*

Als Grundvoraussetzung für gemeinschaftliches Wohnen werden die baulich-infrastrukturellen Gegebenheiten angesehen. Sie vermögen zwar nicht, eine funktionierende Gemeinschaft zu garantieren, stellen jedoch Rahmenbedingungen dar, welche die Voraussetzungen für Begegnung und Kontakt schaffen oder diese gar erschweren oder verhindern können (vgl. DZFA 2005, S. 108).

*„Architektur kann keine Gemeinschaft zustandebringen, wohl aber kann man durch Architektur Gemeinschaft verhindern“ (Meyer-Ehlers et al. 1973, im Paratext).*

Daher ist es nur verständlich, dass viele Publikationen der letzten Jahre an dieser Stelle einen Schwerpunkt gelegt haben (Andritzky 1999, Stolarz/Haß 2000; Baasch 2002; Fedrowitz/Gailing 2003; Ihlenfeldt 2006; MAS 2006; MBV 2008).

*Wer „plant, entwirft, baut, finanziert, vermietet und verwaltet, also ein Wohnungsangebot schafft, muss sich zwangsläufig auch ein Bild machen über die zu erwartende Nachfrage nach Wohnraum. Das setzt differenzierte Vorstellungen darüber voraus, wer die zukünftigen Bewohnerinnen und Bewohner sind, welche Art von Haushaltsformen sie bilden, wie ihre Wohnweisen heute sind und wie sie sich weiterentwickeln und differenzieren“ (Andritzky 1999, S. 662).*

Aus diesen Gründen entstehen die Baupläne in der Regel nach den Wünschen der jeweiligen Wohnprojektgruppen (z.B. Fedrowitz/Gailing 2003, S. 45; MBV 2008, S. 7) und beziehen darüber hinaus städteplanerische Überlegungen<sup>71</sup> mit ein (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 30, 53; MBV 2008, S. 7).

Die baulichen Lösungen sind so vielfältig wie die Bewohner sowie deren Wünsche und Bedürfnisse, welche sich in den Konzepten (z.B. „Alt und Jung“, „50+“, „Behinderte und Nichtbehinderte“<sup>72</sup>) niederschlagen. Es wurden und werden von Haus- und Siedlungsgemeinschaften bis hin zu ganzen Quartierskonzepten Bauvorhaben realisiert (MAGS 2006, S. 7f, 11, 14 sowie <http://www.wohnprojekte-portal.de>), die z.T. unterschiedliche ambulante Dienste – je nach Konzept und Anforderung – mit einbeziehen (MAGS 2006, S. 7). Allen gemein ist jedoch in der Regel eine barrierefreie Bauweise, die sowohl Älteren, Behinderten (eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten, Rollatoren) als auch jüngeren Familien (Kinderwägen, Roller etc.) entgegenkommt. Im öffentlich geförderten Wohnungsbau ist sie sogar seit einiger Zeit zwingend vorgeschrieben (siehe MAGS 2006, S. 6, 14).

Schon vor Beginn der Bauphase wird von Seiten der Projektplaner nach geeigneten Grundstücken gesucht. Diese müssen u.a. eine gute Infrastruktur bieten, um Kindergärten, Ärzte und Einkaufsmöglichkeiten gut erreichen zu können. Nicht selten ist dies ein eher schwieriges

---

<sup>71</sup> z.B. in welchem Stadtteil ein Wohnprojekt idealerweise anzusiedeln wäre, wie es sich architektonisch einfügen könnte

<sup>72</sup> Beispiele für die unterschiedlichen Modelle nach obiger Reihenfolge: Haus Mobile (<http://www.werkstatt-stadt.de/de/projekte/71>), Bremer Stadtmusikanten (<http://www.muenster-bremerstadtmusikanten.de>), LeDo (<http://www.ledo-wohnen.de>)

Unterfangen<sup>73</sup>: Mechthild Zeltner („Wohnen mit Alt und Jung e.V.“) berichtet, dass der Verein sich 36 Grundstücke „angesehen und bewertet“ hat, bis das Projekt realisiert wurde (Deutschlandfunk, 14.03.2008<sup>74</sup>). Die Wohnungen selbst müssen ebenfalls zu den Konzepten der Initiativgruppen passen, was z.B. bedeutet der Bewohnerstruktur gerecht zu werden. Für Mehrgenerationenwohnhäuser sollten z.B. neben größeren Wohnungen für Familien mit Kindern gleichfalls genügend Single-Wohnungen für ältere, alleinstehende Personen eingeplant werden (vgl. Blonski 1997, S. 8; Statistisches Bundesamt 2006b<sup>75</sup>). Nicht wenige Wohnprojekte bevorzugen daher eigens für sie entworfene, neu- oder umgebaute Häuser bzw. Wohnanlagen, da viele Wohneinheiten aus dem Bestand „für Ein-Personen-Haushalte zu groß oder für Wohngemeinschaften zu klein“ sind (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 30)<sup>76</sup>.

Um dem Gemeinschaftscharakter gerecht zu werden, bedarf es zum einen an geeigneten Gemeinschaftsräumen, in denen das gemeinschaftliche Leben auch in größerer Personenzahl stattfinden kann (z.B. Fedrowitz/Gailing 2003, S. 61; Ihlenfeldt 2006, S. 22; Zeltner/Leutloff 2007, S. 84). Zum anderen weiß man z.B. aufgrund niederländischer Erfahrungen, über die Stolarz/Haß (2000) in ihrer Publikation „vom Idealismus zum Realismus“ berichten, „dass sich nur aus einer gesicherten Privatheit heraus ein langfristig stabiles Gemeinschaftsleben entwickeln kann“ (Schader Stiftung 2006, S. 3, vgl. auch Helbig 2007, S. 3). Relevant zeigen sich folglich sowohl gemeinschaftliche Flächen als auch private Wohnbereiche. Heutige Wohnprojekte sind zumeist nach diesem Prinzip konzeptioniert, welches auch an der eindeutigen Dominanz von Haus- gegenüber Wohngemeinschaften abzulesen ist (vgl. Zundel 2005, S. 114, 167; MAGS 2006, S. 7, 10; Schader Stiftung 2006, S. 3): Es finden sich abgeschlossene Wohnungen für die einzelnen Mitglieder sowie Orte der Begegnungen wie Gemeinschaftsräume, Laubengänge, Freisitze etc. (vgl. Petersen 1993, S. 39; MAGS 2006; Zeltner/Leutloff 2007, S. 84).

Ihlenfeldt (2006, S. 15ff) und die Studie des DZFA (2005, S. 50) verweisen zusätzlich auf die Notwendigkeit, sich über Möglichkeiten der Pflege Gedanken zu machen (siehe Gerling/Naegele 2001, S. 38). Diese Überlegungen wurden sowohl durch Initiativgruppen als auch Politik und Wohnungswirtschaft aufgegriffen (vgl. MAGS 2006, S. 5, 7, 13; SONG 2008). Manch generationsübergreifendes Wohnprojekt kommt bereits heute dieser Forderung nach. In Köln wurde z.B. eine Pflege-Gruppenwohnung dem Wohnprojekt des Vereins „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“ angegliedert (siehe Kapitel 4.1.1.1.3).

### *Finanzierung, Verwaltung und Kooperationsmöglichkeiten:*

Die Finanzierung von Gemeinschaftswohnprojekten ist naturgemäß ein zentrales Thema, an dem Initiativen auch scheitern (DZFA 2005, S. 108; Zundel 2005, S. 122f, 158; FFG 2005, S. 72,

---

<sup>73</sup> ausführlich zu Problemen während der Initiativphase siehe Stolarz/Haß 2000, S. 23f

<sup>74</sup> im Rahmen der Sendung „Journal am Vormittag – Mehr Wunsch als Wirklichkeit? Wie steht es um das Miteinander der Generationen“

<sup>75</sup> Schon für das Jahr 2006 meldete das Statistische Bundesamt, dass fast die Hälfte aller 65jährigen allein lebt, aber auch generell steigt die Zahl der Zwei- und insbesondere Einpersonenhaushalte stetig (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, S. 28)

<sup>76</sup> Aus persönlichen Gesprächen ist mir bekannt, dass auch WAJ, Köln zunächst den Investor und Kooperationspartner überzeugen musste, die für „ihr Haus“ vorgesehenen Pläne von 80qm-Wohnungen der Struktur der zukünftigen Bewohnerschaft und damit auch dem Projektgedanken anzupassen. Realisiert wurden 2006 kleine 50qm über 62qm bis hin zu 92qm-Wohnungen, in denen sich eine generationsübergreifende Mischung etablieren ließ.

137). Wie schon zu Beginn dieses Kapitels aufgezeigt, existieren hier unterschiedliche Modelle, die von Eigentumsprojekten, über Mischfinanzierungen bis hin zu reinen Mietwohnprojekten reichen (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 81f; MAGS 2006; MBV 2008). Einige Autoren raten an dieser Stelle, auf gemischtfinanzierte Projekte zu setzen, um eine soziale Ausgeglichenheit herzustellen (Pfaff 1993, Zundel 2005, S. 183, 166), was heutzutage auch im öffentlich geförderten Mietwohnungsbau möglich ist (z.B. WAJ, Köln, vgl. MAGS 2006, S. 10f; 14; MBV 2008, S. 10ff).

Interessierten Gruppen stehen mittlerweile Förderprogramme<sup>77</sup> zur Verfügung, die sich nicht nur an der Finanzierung von Gemeinschaftsräumen beteiligen und somit die monetäre Belastung der Bewohner mindern, sondern auch an einer professionellen Projektentwicklung durch Fachleute. Bereits im Jahr 1997 wurde z.B. in NRW das Programm „Zukunftsweisende Bauvorhaben“ (MFJFG 2000, S. 69 zit. nach Fedrowitz/Gailing 2003S. 83; MAGS 2006, S. 5f) vom Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit ins Leben gerufen, von welchem u.a. auch eines in dieser Studie untersuchte Mehrgenerationenwohnprojekt finanziell profitieren konnte.

Mit einer weiteren Optimierung der Rahmenbedingungen für gemeinschaftliche Wohnprojekte beschäftigt sich z.B. die Studie von Fedrowitz/Gailing (2003), welche Handlungsempfehlungen für Kommunen und Städteplaner entwickelt haben (ebd., bes. S. 99ff und 112f), die auf eine breite Kooperationsbasis von Politik, Kommunen, Wohnungsunternehmen, Forschung und den konkreten Initiativgruppen hinarbeiten (vgl. ebd., S. 105, 110f). Auch die Broschüren der Ministerien beschäftigen sich mit diesen Themen, was auch auf künftige Unterstützung im Sinne meines Forschungsfeldes hoffen lässt (z.B. MAGS 2006; MBV 2008). Welche Finanzierungsform auch immer gewählt wird und sich in der konkreten Situation als praktikabel erweist, wichtig ist die Ausbildung einer Verwaltungs- und Entscheidungsstruktur innerhalb der Initiativgruppe (2005, S. 84ff in Rückgriff auf FGW). Dies ist mithin die Aufgabe professioneller Projektbegleiter, auf die ich im nächsten Abschnitt zu sprechen kommen möchte.

#### *Projektbegleitung, Kooperation, Gruppenfindung und Konzeption:*

Wie schon zuvor angeklungen, stehen gemeinschaftlichen Wohnprojekten und damit auch generationsübergreifenden Wohnprojekten heute zumeist sogenannte Projektbegleiterinnen, -entwicklerinnen oder -beraterinnen zur Seite (vgl. MAGS 2006, S. 12). Dieser Titel stellt weder eine feste Größe noch eine Berufsausbildung dar – zumindest bis dato noch nicht. Personen, welche mit dieser Aufgabe betraut werden, sind in der Regel Architektinnen, Pädagoginnen, -Sozialarbeiterinnen/-pädagoginnen oder auch Juristen und Psychologen, die über einige Erfahrung in der Entwicklung von Wohnprojekten verfügen (vgl. Kapitel 3.4.3.2.1). Der Kontakt läuft meiner Erfahrung nach<sup>78</sup> vielfach über Mund-zu-Mund-Propaganda und mittlerweile ebenfalls über Internet-Datenbanken wie sie z.B. die Stiftung trias gemeinsam mit dem FGW und dem Wohnbund e.V. zur Verfügung stellt (<http://www.wohnprojekte-portal.de/beraterinnennetzwerk.html>, vgl. auch DZFA 2005, S. 29). Ihre Aufgaben sind vielfältig und reichen von erster Information (Was ist überhaupt ein gemeinschaftliches Wohnprojekt?) über Konzeptentwicklung der konkreten Initiativgruppe (Was wollen *wir*? Wie wollen *wir*

---

<sup>77</sup> Für weitergehende Informationen siehe [www.modellprogramm-wohnen.de](http://www.modellprogramm-wohnen.de) (BMFSFJ 2007-2010). Über aktuelle Fördermöglichkeiten informiert z.B. das FGW in Hannover (<http://www.fgw-ev.de>) oder die Regionalstellen (u.a. Neues Wohnen im Alter e.V. (<http://nwia.de>) oder WohnBund-Beratung (<http://www.wohnbund-beratung-nrw.de>)).

<sup>78</sup> später in den Gesprächen mit den Expertinnen bestätigt

Wohnen?), Beratung in Rechts- und Organisationsfragen (Sollen wir einen Verein oder eine Genossenschaft gründen?), Moderation, Mediation und Mitgliederaquise bis hin zu Vermittlungen zwischen Wohnungsbaufirmen, Investoren und anderen möglichen Kooperationspartnern. Sie übernehmen daher m. E. eine wichtige Informations-, Vernetzungs- und Entwicklungsfunktion in der Wohnprojekteszene zwischen den Beteiligten wie sie z.B. Fedrowitz/Gailing (2003, S. 99ff, 105, 110ff) und Zundel (2005, S. 117) fordern (vgl. vorheriger Abschnitt).

Doch die Projektentwickler stehen dem Projekt nur beiseite. Um schlussendlich ein Haus oder ein Wohnareal realisieren zu können, bedarf es engagierter Mitglieder aus der Initiativgruppe, dem „harten Kern“ (vgl. DZFA 2005, S. 84ff, 101), der die Idee vorantreibt. Neben einer gemeinsamen Vision (siehe DZFA 2005, S. 101, 105) und der Bereitschaft der Mitglieder sich verbindlich für dieses Ziel einzusetzen (vgl. DZFA 2005, S. 30, 68, 86, 101; Zundel 2005, S. 145, 165), ist eine gute Organisation bzw. Entwicklung einer Verwaltungs- und Entscheidungsstruktur nötig (vgl. Zundel 2005, S. 105). Die Bildung von effektiven Arbeitsgruppen, in denen Jede/r sich möglichst nach seinen Fähigkeiten und Interessen einbringt, hat sich bewährt (vgl. DZFA 2005, S. 73). Engagementverlust und Unentschlossenheit, die den Planungsprozess hinauszögern, können das Projekt zum Scheitern bringen (vgl. z.B. Zundel 2005, S. 82).

Weitere wichtige Punkte scheinen zu sein, dass Projektbegleiterinnen die Aufgabe übernehmen, potenzielle BewohnerInnen über Vor- und Nachteile des gemeinschaftlichen Wohnens aufzuklären (vgl. DZFA 2005, S. 94f; Zundel 2005, S. 86). Bisherige Publikationen zeichnen meiner Ansicht nach ein zu positives Bild des gemeinschaftlichen und generationsübergreifenden Zusammenlebens (vgl. auch Zundel 2005, S. 183), was zu Problemen in der Wohnphase führen kann (siehe Kapitel 4.4.1). Wenn auch die bisher genannten Veröffentlichungen zumeist andere Schwerpunkte (wie Architektur, Finanzierung, Pflege) zum Thema hatten, so reißen sie doch den Aspekt des Zusammenlebens, gruppensdynamische Prozesse zumindest für die Phasen vor dem Einzug mit an. Fedrowitz/Gailing stellen heraus, dass er die „Grundlage des Zusammenlebens“ bildet (ebd. 2003, S. 76) und auch das DZFA betont die Wichtigkeit des persönlichen Kennenlernens der Gruppenmitglieder in gemeinsamer Arbeit zur Realisation des Wohnprojekts sowie in gemeinsamer Freizeitgestaltung vor dem Einzug (ebd. 2005, S. 84ff). Diese Forderungen setzen regelmäßige Treffen voraus (vgl. DZFA 2005, S. 100), was bei MGO zu Problemen führen kann (vgl. B7:371, S. 209): Die jüngeren Generationen in Form von Familien mit kleinen Kindern stoßen in der Regel erst zu den Gruppen hinzu, wenn der erste Spatenstich kurz bevorsteht oder bereits vollzogen wurde (vgl. auch DZFA 2005, S. 90; Zundel 2005, S. 142). Als möglicher Grund wird genannt, dass Familien eher nicht langfristig planen können, was der Realisierungsphase der Wohnprojekte, welche sich zumeist immer noch über Jahre hinzieht, gegenübersteht: Sie müssen u.a. beruflich flexibel sein, Kinder kündigen sich kurzfristig an, so dass Wohnungen schnell zu klein werden oder sie sind durch schulpflichtige Kinder örtlich gebunden, das die Eltern deren gewohntes Umfeld erhalten möchten. Eine für die vorliegende Studie interviewte Expertin stellt heraus:

*„Aber da ham wir jetzt in ALLEN Projekten, die wir jetzt auch grad auch machen, ham wir die Situation, dass die Familien kommen, weil sie JETZT (haut rhythmisch leicht mit Faust auf den Tisch), AKTUELL eine schlechte Wohnsituation haben.“ (E4:125f)*

Zu betonen sei jedoch das wachsende Interesse der jüngeren Generationen an intergenerationellen gemeinschaftlichen Wohnprojekten (siehe z.B. MAGS 2006, S. 5). Fedrowitz/Gailing (2003, S. 77, 111) empfehlen daher eine Projektbegleitung zum einen zur Beschleunigung der baulichen und finanziellen Planung bzw. Vernetzung mit möglichen Kooperationspartnern (Wohnungswirtschaft, Städte, Finanzierungsoptionen etc.), die sich zum anderen gleichfalls um die Entwicklung des Gruppenprozesses kümmert. Dies kann z.B. darin bestehen, dass sie Wünsche und Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer abklärt und mit ihnen gemeinsam ein Konzept entwickelt, wie das Zusammenleben grundsätzlich aussehen soll: wird z.B. ein altershomogenes oder – heterogenes Projekt angestrebt, sollen Kranke oder Behinderte explizit integriert werden (s.o. WAJ, LeDo). Darüber hinaus vermag eine Projektbegleitung Spannungen abzufangen und innerhalb von Streitigkeiten als Außenstehende zu vermitteln:

*„Ich würde jeder Gruppe, die so was vor hat sagen: Nehmt euch begleitend eine Psychologin, gleich zu Anfang, das Geld muss da sein für eine professionelle Kraft, die hilft, weil Schwierigkeiten gibt's in allen Gruppen. Das ist ne Illusion zu glauben, es geht glatt“ (Frau Schön aus DZFA 2005, S. 85).*

Dieser Rat scheint sich, zumindest für die Phasen vor dem Einzug, in der Wohnprojektszene durchgesetzt zu haben, worauf z.B. die erhöhte Nachfrage nach professioneller Begleitung sowie die Entstehung von Internetplattformen, welche die gezielte Suche nach Projektbegleitern anbieten (<http://www.wohnprojekte-portal.de>), hindeuten (vgl. Helbig 2007, MAGS 2006, u.a. S. 6, 12)<sup>79</sup>.

Eine Beschäftigung und Klärung der in den letzten Passagen angesprochenen Themenbereiche sind Grundvoraussetzungen, um ein gemeinschaftliches Wohnprojekt überhaupt entwickeln und realisieren zu können. Doch eine klare Rechtsform, ein ausgearbeitetes Konzept, eine stabile Finanzierung, regelmäßige Treffen mit professioneller Projektbegleitung und letztendlich eine ansprechende Lage und Architektur stellen „nur“ die Rahmenbedingungen dar, in denen gemeinschaftliches Leben stattfinden kann. In der Broschüre des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales (NRW) heißt es dazu:

*„Bei allen Projekten erfordert das Zusammenleben der Bewohner einen Gewöhnungs- und Lernprozess“ (MAGS 2006, S. 11).*

Das eigentliche Abenteuer des Zusammenlebens beginnt somit erst nach dem Einzug! Dieser Phase sollen die nächsten Kapitel sowie die vorliegende Arbeit insgesamt gewidmet sein. Als Einstieg wird zunächst ein Überblick über die Hoffnungen und Erwartungen gegeben, welche potenzielle Bewohner mit dem Einzug in das von Ihnen gewählte Wohnprojekt verbinden. Da es sich bei MGO um spezielle Vorstellungen handelt, werde ich mich ab jetzt in der Regel nur noch auf generationsübergreifende Projekte beziehen – Abweichungen werden explizit angegeben.

---

<sup>79</sup> Im abschließenden Kapitel 5 bzw. 6 dieser Arbeit werden aufgrund der empirischen Ergebnisse Anregungen bezüglich weiterer Entwicklungsarbeit auf diesem Gebiet formuliert (z.B. eine Trennung bzw. Spezialisierung auf zum einen Projektentwicklung bzw. -realisierung, die Fragen der Organisation, Finanzierung etc. aufgreift und einer möglichst dauerhaften Projektbegleitung, welche vermehrt gruppenspezifische bzw. supervisorisch-mediative Aspekte abdeckt).

### 2.1.2.3 Wohnphase

#### *Literatur:*

Die Recherche zu Literatur bezüglich gemeinschaftlicher Wohnprojekte erbrachte das Ergebnis, dass es vor allem an wissenschaftlichen Studien mangelt, welche zum einen ihren speziellen Fokus im *intergenerationellen* Bereich ansiedeln und zum anderen Aspekte des *zwischenmenschlichen Umgangs* im Rahmen *länger andauernder* Wohnphasen in den Mittelpunkt stellen:

Berichte einzelner, wohnprojekterfahrener Menschen (Korczak 1979, 1981; Schmidt 1990; Petersen 1993, KDA 1993; Brasse/Klingeisen/Schirmer 1993; Deutsch 2007; diverse Fernsehberichte<sup>80</sup>) und die Lektüre umfassender Studien, wie sie im Folgenden angeführt werden, waren besonders in der Anfangsphase meiner Forschungsarbeit wichtig, um einen Einblick in die Erfahrungs- und Gedankenwelt verschiedener, in anderen MGO lebender Menschen zu erlangen<sup>81</sup>, um Material und Ideen für weiterführende Forschungs- und Interviewfragen zu gewinnen.

Vorzufinden war bei einigen Publikationen eine zu weite Auslegung des Gemeinschaftsgedankens, so dass auch herkömmliche, eher ökonomisch orientierte Genossenschaften darunter fielen (u.a. McCafferty 1989; Clapham/Kintrea 1992). Diese Ansätze tragen der expliziten und intensiven Ausrichtung an gemeinschaftlichen Grundgedanken, wie sie in Kapitel 2.1.2.1 und 4.2 dieser Studie zum Ausdruck kommen, meiner Ansicht nach jedoch nur ansatzweise Rechnung. Zwar lassen sich gewisse ökonomische Vorteile nicht leugnen, wenn z.B. die Finanzierung von Wohneigentum nur durch die Baugruppe möglich ist, der Kern der Wohnprojekte liegt jedoch in einer nachhaltigen Vorstellung von gemeinschaftlichem Zusammenleben: gemeinsamen Feiern und Unternehmungen, intensiver Kontakte und Unterstützungsleistungen etc. (vgl. auch Kapitel 4.4.1.4).

Sichtlich beeinflusst durch den demografischen Wandel, leerer Staatskassen und darauf zurückzuführende Problematiken im Rahmen intergenerationaler Transferleistungen werden zudem ökonomische Aspekte von den Autoren bevorzugt in den Blick genommen, bei dem zwischenmenschliche und gruppensdynamische Prozesse wenn überhaupt eher nachrangig behandelt werden. Das Netzwerk SONG (Soziales neu gestalten) z.B. hat es sich zur Aufgabe gemacht, auf den gesellschaftlichen Wandel mit Innovationen zu reagieren. Sie unterziehen neue alternative Wohnformen einer Potenzial- und Kostenanalyse, um Handlungsempfehlungen an Politik und Wohnungswirtschaft formulieren zu können. Dabei legen sie ihr Hauptaugenmerk verstärkt auf Quartierskonzepte, in denen MGO nur marginal auftauchen (SONG 2008, 2009<sup>82</sup>).

Andere Veröffentlichungen aus dem wissenschaftlichen (u.a. Narten/Tischer 2001; Fedrowitz/Gailing 2003; Ihlenfeldt 2006) und nicht-wissenschaftlichen Kontext der Praxisratgeber (z.B. Klie 2002, S. 86ff, Fuchs/Orth 2003, Görnert-Stuckmann 2005, Durrett 2009) thematisieren intergenerationaler Wohnprojekte nur am Rande, da ihre Schwerpunkte sich vor allem auf Wohnalternativen im Alter allgemein oder Pflege- und Therapieproblematiken im Besonderen bezieht. Detlev Ihlenfeldt z.B. verweist in diesem Zusammenhang vor allem auf die Notwendigkeit intensiver Wohnberatung und entwirft sogenannte „Wohntypen“, bei denen der „Kompromissbereite“ sich am besten für generationsübergreifende Wohnprojekte eignet (ebd.

---

<sup>80</sup> „Gemeinsam statt Einsam“ in der Sendereihe „Menschen hautnah“ des WDR (Erstausstrahlung 19.09.2007) sowie Deutschlandfunk „Mehr Wunsch als Wirklichkeit?“ im „Journal am Vormittag“ (14.03.2008).

<sup>81</sup> da ich selbst Bewohnerin eines Wohnprojekts bin (vgl. Ausführungen in den Kapiteln 3.4.3.1.4 sowie 3.4.3.1.5)

<sup>82</sup> SONG verweist z.B. ebenfalls auf das „Bielefelder Modell“ (vgl. Fußnote S. 17).

2006, S. 82ff). Dieser Umstand deutet in meinen Augen auf Probleme im zwischenmenschlichen Bereich hin, welchen sich Bewohnerinnen und Bewohner während der Wohnphase zunehmend stellen müssen<sup>83</sup>. Ihlenfeldt stellt heraus:

*„Gemeinschaftliches Leben kann man analog einer einfachen physikalischen Formel charakterisieren: je näher Menschen sich im Alltag sind, desto mehr Reibung entsteht – und diese Reibung erzeugt Wärme. Diese Wärme suchen die Menschen dieses Wohntyps letztendlich, müssen aber mit der Reibung untereinander zurecht kommen“ (Ihlenfeldt 2006, S. 81f).*

Problem- und Erfolgsfaktoren<sup>84</sup> funktionierender und gescheiterter Projektgruppen wurden meines Wissen nach erstmalig in den Studien von Zundel, Suck/Tinzmann (FFG) und Hieber et al. (DZFA, alle 2005) empirisch erfasst. Diese beschäftigten sich jedoch nicht ausschließlich mit Mehrgenerationenwohnprojekten und fokussierten in deren Kontext eher die Initiativ- Planungs- und Bauphasen (z.B. DZFA 2005, S. 82ff). Interessenschwerpunkte stellten intergenerative<sup>85</sup> Initiativen im Allgemeinen dar: so wurden neben MGO u.a. Bildungsprojekte<sup>86</sup>, Tauschringe und Seniorengenossenschaften untersucht. Ziel der Studie der Forschungsgesellschaft für Gerontologie (FFG) im Jahr 2005 war es z.B. einen Überblick über intergenerative Projekte in Nordrhein-Westfalen vorzulegen. So ist es nicht verwunderlich, dass nur 7 von 169 Studienobjekten auf MGO entfielen (vgl. ebd. 2005, S. 87). Zudem wurden nur die jeweiligen Projektleiter interviewt, so dass von keinem umfassenden Abbild der Situation in den MGO gesprochen werden kann. Infolgedessen lassen diese Arbeiten an Tiefe bezüglich spezifischer Charakteristika intergenerationeller Wohnprojekte vermissen<sup>87</sup>: wie das nahe alltägliche Leben Tür an Tür oder die gezielte Mischung unterschiedlicher Altersgruppen und Haushaltsstrukturen (vgl. Kapitel 4.1, 3.4.2.1 sowie Kapitel 2.2.1) sich konkret gestaltet. Das DZFA legte das Merkmal der Intergenerativität sogar sehr speziell aus, so dass auch Projekte, die nur über 50jährige beherbergen, in diese Kategorie fielen. Gängig ist jedoch, neben dem Vorhandensein von Kindern<sup>88</sup>, eine Altersmischung von einem Drittel unter 40jährigen, einem Drittel ab 60jährigen und Denjenigen dazwischen. In den Wohnprojekten 50+ sind somit fast zwei ganze

---

<sup>83</sup> In welchem Rahmen sie dies vollziehen, lässt sich den empirischen Kapiteln der vorliegenden Arbeit entnehmen.

<sup>84</sup> regelmäßige Treffen in der Planungs- und Bauphase inkl. eines „harten Kerns“, der die Gruppe vorantreibt (z.B. DZFA 2005, S. 85f); Vorhandensein von Kooperationspartnern (z.B. DZFA 2005, S. 87)

<sup>85</sup> Der Begriff „intergenerativ“ ist nicht eindeutig festgelegt. Er wird oftmals, wie auch in dieser Arbeit, synonym mit „generationsübergreifend“ benutzt. Der Großteil der Publikationen verwendet ihn, wenn ausgedrückt werden soll, dass es sich um zwei oder mehrere Generationen handelt. Das FFG beschränkt ihn darüber hinaus auf den außerfamiliären Bereich (ebd. 2005, S. 15), welches jedoch nicht üblich und m. E. auch nicht notwendig ist. Diese Eingrenzung kann ebenso gut durch andere Formulierungen erfolgen: denkbar ist z.B. die Betonung, dass es sich um Personen handelt, die in keinem verwandtschaftlichen Verhältnis zueinander stehen, welche dann für den Leser eindeutiger ist.

<sup>86</sup> z.B. im Rahmen von Zeitzeugen- und Theaterprojekten

<sup>87</sup> Es werden z.B. (Alters-)Generationenkonflikte postuliert, ohne sie näher zu benennen oder zu überprüfen (Zundel 2004, S. 164). Unterschiedliche Strukturen, Einstellungen und Kommunikationsformen werden problematisiert, jedoch nicht eingehender beschrieben. Lösungsmöglichkeiten werden teilweise benannt (Zundel 2004, S. 105, 158, Hieber 2005, S. 69ff) jedoch nicht näher auf ihren Nutzen überprüft und hinterfragt. Lösungen der Autoren werden ohne Überprüfung in der Praxis angeführt (Zundel 2004, S. 166, Hieber 2005, S. 67, 86).

<sup>88</sup> „generationsübergreifend“ heißt mit „Kindergeschrei“ (DZFA 2005, S. 93)

„Generationen“ herausgenommen, was unter Gesichtspunkten der Generationenverhältnisse<sup>89</sup>, welche in der vorliegenden Arbeit von Belang sind, problematisch erscheint (vgl. Kapitel 2.2.1). Projektentwicklerinnen, welche in der vorliegenden Arbeit befragt wurden, formulieren es so:

*„Ne? also ich meine, die zwei Generationen, zwischen was weiß ich 40 und 70 sind auch zwei Generationen, klar. (...) Aber es sind sozusagen, jo es is, es is nich DAS was ich so immer finde, was man unter Mehrgenerationen, also unter diesem relativ LEBENDIGEN, was ja auch gerade auch ältere Leute jetzt schon zum Teil SCHÄTZEN. Also ich merk das ja jetzt. Wir ham ja hier den ersten Wechsel gehabt und hatten, haben uns wieder das ganz KLEINE Kind, was da oben auch gerade rumlief. (unverständlich) Das unsere Älteren wie die Geisteskranken da drumrumstürzen.“ (E3:80)*

*„In unterschiedlichen Größen. Das HEISST, für mich generationsübergreifend, ne Prinzip QUASI Drittelung.“ (E2:65)*

Generell werden in den Publikationen eher Fragen behandelt, die in den Bereich der Initiativ-Planungs- und Bauphase fallen (Fedrowitz/Gailing 2003; DZFA 2005). Micha Fedrowitz und Ludger Gailing (2003) bieten z.B. zwar einen hervorragenden Überblick über gemeinschaftliche Wohnprojekte, legen ihren Fokus jedoch auf (städte-)bauliche, finanzielle und rechtliche Fragen, die vor dem Einzug eine Rolle spielen. Aus der Sicht des „Instituts für Raumplanung“ an der Universität Dortmund, welches Architekten und Städteplaner beheimatet, erscheint dies auch nur logisch. Trotzdem bringen sie, ähnlich Ihlenfeldt (s.o.) die schwierigen Gruppenprozesse zur Sprache und weisen darauf hin, dass soziales Leben nach dem Einzug auch „Beziehungsarbeit“ (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 56) darstellt, die nicht immer einfach ist. Weiterführende Untersuchungen fanden jedoch, wie bereits erwähnt, in diesem Rahmen nicht statt.

Die Fokussierung auf Phasen vor dem Einzug mag auch daran liegen, dass viele Wohnprojekte sich meiner Erfahrung nach zu Beginn der Wohnphase aus der Öffentlichkeit zurückziehen und somit auch für Forschende schwerer zugänglich sind. Nachdem die Bewohner akquiriert wurden, die Arbeit mit den Kooperationspartnern funktioniert, das Grundstück reserviert wurde und das gesamte Projekt realisiert ist, beginnt zunächst eine Rückbesinnung auf die eigene Gemeinschaft, die u.U. nach und nach durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit aufgelöst werden kann, wie z.B. im Falle von „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“ (<http://www.waj-koeln.de>). Demgegenüber vermeidet ein Projekt, welches hier nicht namentlich genannt werden möchte, mir jedoch bekannt ist, jeglichen Kontakt mit Pressevertretern, Forschergruppen etc.

Die längste dokumentierte Begleitung, auf welche ich während der Arbeit zurückgreifen konnte, bestand aus dem Bericht im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts „Alte Schule Karlshorst integratives und generationsübergreifendes Wohnen“, was an der KHSB<sup>90</sup> durchgeführt wurde (Binner et al. 2009). Leider fand auch hier, wie in den anderen zuvor vorgestellten Studien, keine Erhebung in der längeren Wohnphase statt. Immerhin wurden die letzten Befragungen ein halbes Jahr nach dem Einzug durchgeführt. Allerdings stellen sie in ihrem Abschlussbericht sehr deutlich heraus, dass ab diesem Zeitpunkt „das eigentliche Projekt [...] erst richtig begonnen“ (ebd. 2009, S. 1) hat.

---

<sup>89</sup> Stichworte: Generationensegregation, -konflikt und -solidarität bzw. Übereinstimmung und Differenz von Weltbildern, Vorstellungen etc., welche auf das Zusammenleben bzw. gruppenspezifische Prozesse einwirken

<sup>90</sup> Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Es fehlt also an Studien über *intergenerationelle* Wohnprojekte, die sich nicht nur zum einen explizit mit dieser *speziellen* gemeinschaftlichen Wohnform befassen, sondern diese zum anderen zusätzlich zum fokussierten Untersuchungsgegenstand *während* der Wohnphase erklären und sich darüber hinaus mit Aspekten des *zwischenmenschlichen Umgangs* beschäftigen.

Da die Forschungslandschaft in dem Bereich der modernen intergenerationellen Wohngemeinschaften noch an ihren Anfängen steht, besitzt die vorliegende Arbeit eher explorativen Charakter. Aus diesem Grund wurde besonders viel Wert auf die Erarbeitung und Vorstellung themenverwandter Bereiche und Theorien gelegt (siehe Kapitel 2.2.1 und 2.2.2), welche den Blick auf das Forschungsfeld zu erhellen vermögen (vgl. zudem Kapitel 3.1).

#### *Erwartungen, Vorstellungen und Wünsche:*

Der Einzug in ein MGO wird in der Literatur mit ganz besonderen Erwartungen der (zukünftigen) Bewohner verknüpft. Im Großen und Ganzen lässt sich m. E. feststellen, dass zwei Themenräume immer wieder zur Sprache kommen: Das erste Thema betrifft den Freiraum in der eigenen Lebensgestaltung (Zundel 2005, S. 106), Selbstbestimmung des eigenen Lebens, in der eigenen Wohnung und Mitbestimmung (z.B. FFG 2005, S. 137) bzw. Selbstverwaltung des/der Wohngebäude/s bzw. Wohnumfeldes (FFG 2005, S. 137).



**Foto 1: Planung der Gestaltung und Einrichtung von Gemeinschaftsflächen (Foto: Norbert Fürneisen)**

Hier wird insbesondere immer aus der Sicht der älteren Generation argumentiert, die sich einen möglichst langen Verbleib in der eigenen Wohnung, unter eigener Regie wünscht (z.B. DZFA 2005, S. 98). Das zweite Thema bezieht sich mehr auf das gemeinschaftliche Leben an sich, eben nicht allein, sondern in bzw. mit einer Gruppe zu wohnen (z.B. DZFA 2005, S. 109). Sowohl in altershomogenen als auch –heterogenen Projekten ist die gegenseitige Hilfe und Unterstützung ein zentraler Faktor (vgl. Fedrowitz/Gailing 2003, S. 57; DZFA 2005, S. 109, FFG 2005, S. 71). Gemeinsame Aktivitäten lassen sich, so postulieren Hieber et al. (DZFA 2005, S. 108), aufgrund der räumlichen Nähe sowohl spontan als auch geplant gut organisieren. Vornehmlich ältere Menschen erhoffen sich, eine sinnvolle Aufgabe zu finden und diese gemeinsam mit Personen aller Altersgruppen zu realisieren (DZFA 2005, S. 105, 109). In diesem

Zusammenhang war interessant, welche Erwartungen individuell konkret bestehen und ob sich die Erwartungen im Rahmen einer längeren Wohnphase erfüllen, ob sie sich verändern oder gar enttäuscht werden – und wie letztendlich dann damit umgegangen wird.

### *Probleme in der Realisation:*

Problematisch im Kontext intergenerationeller Wohnprojekte erscheint mir die äußerst positive Berichterstattung, welche nicht nur im Zusammenhang mit den Massenmedien und diverser Selbstdarstellungen der Wohnprojekte vorzufinden ist, sondern sich ebenfalls über weite Teile wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Publikationen erstreckt<sup>91</sup>. Zundel bringt diesen Umstand wie folgt auf den Punkt:

*„Die vielen positiven Projektbeschreibungen und Zeitungsberichte maskieren häufig die konkreten Schwierigkeiten“ (Zundel 2005, S. 183).*

Dies führt dazu, dass Probleme nicht offen kommuniziert werden<sup>92</sup> und mögliche Schwierigkeiten gar nicht erst thematisiert oder in den Veröffentlichungen nur am Rande gestreift werden (vgl. z.B. die Publikationen der Ministerien). Euphorisch-positive Gedanken und das Erkennen von Chancen überwiegen die negativen Aspekte und auch Nachteile, die ein Wohnen in Gemeinschaft mit sich bringen kann (vgl. Binner 2009, S. 154). Ein diesbezüglich breiteres Umdenken lässt sich erst in den letzten Jahren feststellen, in denen auch die vorliegende Arbeit entstanden ist. Dennoch meine ich immer noch einem gewissen Widerstand innerhalb der Wohnprojektszene zu begegnen, die problematischen Aspekte nach außen offenzulegen<sup>93</sup>. Ich habe mich daher ganz bewusst z.B. für die Erhebungsmethode der Einzelinterviews entschieden, um den Interviewees einen geschützten Rahmen anzubieten, in dem sie die Möglichkeit haben, möglichst offen zu sprechen. Ich hatte den Eindruck, dass dies oftmals gelungen ist – insbesondere je vertrauter die Gesprächspartner mit mir als Interviewerin waren (siehe Girtler 2001, S. 147ff sowie Kapitel 3).

Werden Probleme in den bisherigen Publikationen überhaupt thematisiert, so wird oftmals vereinfachend von „zu hohen Erwartungen“ gesprochen, welche sich in der Realität nicht erfüllen und zu Frustrationen und Konflikten führen (DZFA 2005, S. 75, 99). Gehen Ausführungen näher darauf ein, werden vor allem Meinungsverschiedenheiten im Zusammenhang mit finanziellen (Zundel 2005, S. 122f, 158; DZFA 2005, S. 83), organisatorischen (DZFA 2005, S. 108; Zundel 2005, S. 111, 166f) oder baulich-infrastrukturellen Fragen (DZFA 2005, S. 108) angeführt. Darüber hinaus ergeben sich Schwierigkeiten, wenn das Verständnis von Gemeinschaft und die gemeinsamen Ziele, die sich daraus ableiten, zuvor nicht eindeutig formuliert und Erwartungen im Vorfeld geklärt wurden (Stolarz/Haß 2000, S. 29, 26f). Es kann aber auch zu Konflikten kommen, wenn in den Konzepten der Wohnprojekte der Anspruch herauskommt, soziale Integrationsarbeit zu leisten (vgl. Schmidt 1990, S. 58), welche die BewohnerInnen nicht vermögen zu übernehmen und

---

<sup>91</sup> siehe Veröffentlichungen zu gemeinschaftlichen Wohnprojekten im Literaturverzeichnis

<sup>92</sup> Details und weitere Auswirkungen zeigen die Kapitel 4.3, 4.4.1 und 5 der vorliegenden Arbeit.

<sup>93</sup> Dies verdeutlichen z.B. zahlreiche negative Reaktionen, auf den Beitrag „Gemeinsam statt einsam“ im Rahmen der Sendereihe „Menschen hautnah“ (Erstausstrahlung im WDR am 19.09.2007) nach dem Motto: wie man denn eine so negative Darstellung habe zulassen können - welche ich durch meine Kontakte innerhalb der Wohnprojektszene vernahm.

damit überfordert sind. Bourgeois z.B. berichtet über ein Projekt in Hamburg-Steilshoop, wo die Gemeinschaft an eben dieser Belastung zerbrochen ist (ebd. 1988, S. 149). In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob die Hoffnungen und Erwartungen, welche an Wohnprojekte und deren Bewohner herangetragen werden, von diesen nicht nur mitgetragen sondern auch realistisch erfüllt werden können.

Eine genauere Untersuchung der o.g. einzelnen Konfliktpunkte sowie vor allem deren Hintergründe stand allerdings noch aus. Im Rahmen meiner Recherchen verdichteten sich jedoch zunehmend die Hinweise, dass es sich vor allem um zwischenmenschliche Aspekte im Rahmen des Zusammenlebens handelt: Zundel spricht z.B. davon, dass es „schwere Konflikte auf menschlicher Ebene“ gebe (ebd. 2005, S. 123). Bei der Vielzahl der angeführten Problemlagen stellte sich zudem die Frage, welche für den Gruppenprozess, die Interaktionen zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern während der Wohnphase am gravierendsten sind? Diejenigen, welche in den Phasen vor dem Einzug am wichtigsten waren, müssen nicht zwingend auch nach der Realisierung eine Rolle spielen. Darüber hinaus können durchaus Beziehungsthemen durch vorgeschobene Sachthemen verdeckt werden. Aus diesem Grund war es durchaus lohnend, folgenden Fragen nachzugehen: Welche Probleme sind für die BewohnerInnen während der Wohnphase von Bedeutung und aus welchem Grund? Und vor allem: wie gehen sie mit diesen Herausforderungen um? Welche Strategien haben sie entwickelt und unterscheiden diese sich evtl. individuell? Welche Konsequenzen haben sie aus diesen Erfahrungen gezogen, die ihr Denken und Handeln, kurzum: ihr Leben im MGO beeinflussen?

Neben den angesprochenen Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen, wurden jedoch ebenso Lösungen in den bisherigen Publikationen betrachtet:

#### *Lösungen von Autoren und BewohnerInnen:*

##### *Autoren – Vorstellungen im Vorfeld klären, Beratung anbieten und in Anspruch nehmen*

Beginnen wir mit dem Anfang von Wohnprojekten: Im vorherigen Abschnitt wurde angeführt, dass es einerseits Differenzen bezüglich der Visionen und Konzepte der Wohnprojekte gibt, nicht alle Einziehenden über Vor- und Nachteile des gemeinschaftlichen Wohnens aufgeklärt wurden (DZFA 2005, S. 94) oder andererseits die potenziellen Bewohner sich keine Gedanken darüber gemacht haben bzw. einfach nur eine schöne Wohnung haben wollten. Aus diesem Grund präferieren die Autoren des DZFA (2005) sowie Zundel (ebd. 2005, S. 115) ausführliche Wohnberatungen der Vereine über ihre konkreten Vorstellungen des Zusammenlebens. Ihlenfeldts (2006) Überlegungen gehen ebenfalls in diese Richtung – wenn auch nicht ausschließlich auf intergenerationelle Wohnprojekte, sondern allgemein auf Wohnmöglichkeiten im Alter bezogen. Er differenziert sogenannte „Wohntypen“ (ebd., 2006, S. 64ff), die eine Passung von individuellen (Wohn-)Bedürfnissen der Einzelnen mit den Angeboten des Wohnungsmarktes (wie gemeinschaftliches oder betreutes Wohnen<sup>94</sup>) herstellen sollen. Grundsätzlich wäre hier festzuhalten, dass sich Jede/r genau überlegen sollte, welche Wohnform für ihn geeignet ist. Da man nicht davon ausgehen kann, dass alle Menschen jegliche Optionen und die eigenen Bedürfnisse bereits genau kennen, sind dies wertvolle Überlegungen, welche jedoch alle Menschen betreffen und nicht unbedingt auf das „Wohnen im Alter“<sup>95</sup> beschränkt

---

<sup>94</sup> Einen guten Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten bietet auch das MAGS (2006).

<sup>95</sup> Diese „Beschränkung“ auf das Alter zeigt z.B. die kostenpflichtige Fortbildung „Der Kulturführerschein Wohnen“, welcher von der Melanchthon Akademie (<http://www.melanchthon-akademie.de>) in Köln 2010

sind. Die Frage ist nur, wie Wohnprojekte diesen Anforderungen gerecht werden oder gerecht werden wollen. Meiner persönlichen Erfahrung nach existieren bei der Bewohnerauswahl unterschiedliche Verfahrensweisen, die über Fragebögen zu Familienverhältnissen, Interessen, Fähigkeiten sowie Einstellung zu Engagement und zum gemeinschaftlichen Wohnen bis hin zu persönlichen Auswahlgesprächen mit Delegierten oder der ganzen Wohngruppe reichen. Zudem besteht für Interessenten an gemeinschaftlichen Wohnformen die Option, sich beim FGW<sup>96</sup> oder den Regionalstellen<sup>97</sup> zu informieren und beraten zu lassen. Eine spezielle Erörterung würde jedoch an dieser Stelle zu weit führen. Meiner Meinung nach gibt es auch hier noch differenzierten Forschungsbedarf, der jedoch durch meine Arbeit nicht abgedeckt werden soll.

### *Autoren – Supervision*

Einige Autoren (wie z.B. Helbig 2007, S. 2) verweisen im Zusammenhang mit gruppenspezifischen Prozessen auf die Notwendigkeit einer supervisorischen Begleitung, die vor dem Einzug oftmals von den professionellen Projektentwicklern (siehe S. 29) übernommen wird. Meiner Erfahrung nach wird dies während der Wohnphase bislang jedoch vernachlässigt, was durch die Expertinneninterviews bestätigt wurde.

### *Bewohnerinnen und Bewohner – Regelmäßiger Kontakt*

Nicht nur außenstehende Autoren obiger Publikationen, sondern auch die Bewohnerinnen und Bewohner selbst beschäftigen sich mit der Bewältigung ihrer Probleme bezüglich des gemeinsamen Zusammenlebens während der Wohnphase. Dabei werden, wie in den Phasen zuvor, vor allem Gespräche und regelmäßige Treffen als hilfreich eingeschätzt (DZFA 2005, S. 94, 101, 107).

### *Bewohnerinnen und Bewohner – Supervision*

Kontrovers gesehen wird allerdings die Frage nach einer Supervision oder Moderation. Wie bereits im letzten Abschnitt erwähnt, befürworten die Autoren durchgängig eine Begleitung von außen (u.a. Zundel 2005, S. 116). Diese sollten nach Brasse et al. (1993, S. 24) durch bezahltes Fachpersonal erfolgen, welches in der Lage wäre, Ideen und Ressourcen der Bewohnerschaft aufzugreifen und zu fördern (Brasse et al. 1993, S. 25). Von Seiten der Bewohnerinnen selbst ist sie jedoch nicht immer gewünscht oder wird als nicht notwendig erachtet (DZFA 2005, 95; Zundel 2005, S. 119), insbesondere wenn „nur“ eine Teilgruppe betroffen ist. Die finanzielle Belastung durch Beratungshonorare wird dann nicht als gerechtfertigt angesehen (DZFA 2005, S. 58). Weiterführende Überlegungen werden entlang der Ergebnisse im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Kapitel 5 und 6 thematisiert.

---

angeboten wurde. Der Titel lässt dies noch nicht vermuten, aber wenn man sich die Inhalte näher ansieht, so werden dort Fragen behandelt wie „Wie viel Heimat brauche ich im Alter? Kann ich mir vorstellen, meinen Ruhestand im Ausland zu verbringen? Möchte ich im Alter lieber auf dem Land leben? Was bietet mir der Stadtteil, in dem ich im Alter leben möchte?“ usw. Es werden meiner Ansicht jedoch auch Themen behandelt, die durchaus interessant für alle Generationen wären: wie u.a. „Wie sieht mein nachbarschaftliches Umfeld aus? Wie sieht es mit meinen Kontakten zu Menschen anderer Generationen und Kulturen aus? Wie stark bin ich mit meinem Quartier verwurzelt? Kann ich um Hilfe bitten und Hilfe annehmen?“ usw. Auch die zuvor angesprochenen Aspekte können durchaus für alle Altersstufen umformuliert werden, z.B. „Was bietet mir der Stadtteil, in dem ich lebe(n möchte)“ (Quelle der Fragen: Flyer „Der Kulturführerschein® Wohnen“).

<sup>96</sup><http://www.fgw-ev.de>

<sup>97</sup> für das Rheinland z.B. Neues Wohnen im Alter e.V. (<http://nwia.de>) oder WohnBund-Beratung (<http://www.wohnbund-beratung-nrw.de>)

Nachdem in den vorausgegangenen Kapiteln eine eingehende Beschäftigung mit dem Forschungsfeld stattgefunden hat, möchte ich mich nun den verbleibenden „Rätseln“, den Forschungsdesideraten widmen. Diese wiederum werden zu den konkreten Forschungsfragen hinleiten, welche dann zusammenfassend in Kapitel 2.3 Darstellung finden.

### **2.1.3 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen zum Feld**

Mit Blick auf die letzten Unterkapitel kann festgehalten werden, dass sowohl das gesellschaftspolitische als auch das private Interesse an Mehrgenerationenwohnprojekten in den letzten Jahrzehnten bedeutend zugenommen hat. Als eine Antwort auf die Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels werden sie insbesondere unter Aspekten intra- und intergenerationeller Solidarität<sup>98</sup> relevant (vgl. auch Kapitel 2.2.1 sowie 2.2.1.3). In Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen, ergeben sich also neue Sichtweisen, die auf ein sich entwickelndes Verständnis zwischen unterschiedlichen Mitgliedern der Gesellschaft setzen. Die Idee der Wohnprojekte zeigt sich nicht nur im Einklang mit ökonomischen Erfordernissen, sondern entspricht gleichfalls dem Wunsch nach Gemeinschaft bei gleichzeitiger selbstbestimmter Lebensführung und der damit einhergehenden Hoffnung auf Erhöhung psychischer und physischer Lebensqualität<sup>99</sup>.

Doch genauso wenig wie damals in der Arbeitslagerbewegung können diese Erfahrungen im Rahmen einer Gemeinschaft ohne Spannungen einhergehen. Ja diese sollten laut der damaligen Initiatoren gerade dazu führen, einerseits Selbständigkeit, Eigenverantwortung etc. zu erlernen und andererseits in der Auseinandersetzung miteinander, d.h. auch mit den jeweils unterschiedlichen Ideen und Vorstellungen, gleichzeitig ein Verständnis füreinander sowie die Erkenntnis zu entwickeln, aufeinander angewiesen zu sein<sup>100</sup>.

Im Zusammenhang gemeinschaftlicher Wohnprojekte lassen die spärlichen Berichte zu Erfolgs- und Problemfaktoren innerhalb der Wohnphase darauf schließen, dass sich auch für die Bewohner im Kontext des gemeinschaftlichen Zusammenlebens ähnliche Herausforderungen ergeben. Nach eingehender Betrachtung keimt die Vermutung auf, dass diese insbesondere im zwischenmenschlichen Bereich angesiedelt sind. Der Wunsch nach Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Partizipation im gemeinsamen, generationsübergreifenden Miteinander des Kontakts und der Unterstützung stößt demnach in der tatsächlichen Umsetzung auf Schwierigkeiten, die teilweise zum Scheitern mancher Projekte führten (vgl. Bertels 1990, S. 45; FFG 2005, S. 73; Zundel 2005, S. 118).

Das DZFA kommt dahingegen zu dem Schluss, dass nach 1,5 Jahren die Wünsche mit der Realität übereinstimmen, ohne dies jedoch näher zu erläutern (vgl. ebd. 2005, S. 73, 76). Ich halte das für eine eher gewagte These und bezweifle, dass dies bei allen Bewohnerinnen gemeinschaftlicher Wohnprojekte der Fall ist. Darüber hinaus bleibt unklar, wie es zu dieser Kongruenz kommt bzw. kommen soll, d.h. welche individuellen Lernprozesse sich dabei vollziehen.

---

<sup>98</sup> beinhaltet u.a. Eigenverantwortung und Partizipation sowie gegenseitige Unterstützung bzw. Transferleistungen

<sup>99</sup> Zugehörigkeit zu und Geborgenheit innerhalb einer Gemeinschaft, psychische Stabilität, Transfer- bzw. Unterstützungsleistungen (zeitlich, gesundheitlich etc. – vgl. Kapitel 2.2.1.3.4).

<sup>100</sup> im Kontext intergenerationeller Beziehungen spricht man in diesem Sinne von „Generativität“ (vgl. Kapitel 2.2.1.2 sowie zur Begriffsbestimmung Lüscher et al. 2010, S. 35)

Um den Abläufen innerhalb eines Wohnprojekts auf die Spur zu kommen, bedarf es meiner Ansicht nach Studien, die den Umgang der Menschen miteinander, und zwar während der Wohnphase, verstärkt in den Blick nehmen. Die Analysen und Ergebnisse der vorliegenden Studie können einen Teil dazu beitragen, Bewohner und Investoren gleichermaßen in ihrem Anliegen zu unterstützen, ein Leben in Gemeinschaft dauerhaft zu realisieren, d.h. um vorwegzugreifen, Ideal und Realität in Einklang zu bringen und die Projekte zur Zufriedenheit der BewohnerInnen gelingen zu lassen.

*„Damit das Mögliche entsteht, muß immer wieder das Unmögliche versucht werden“  
(Hermann Hesse zit. nach Korczak 1979, S. 2).*

Den bisherigen Ausführungen zufolge beschäftigt sich diese Arbeit daher zum einen mit den Erwartungen, welche im Zusammenhang mit intergenerationellen Wohnprojekten bestehen: das gilt sowohl für die individuellen Erwartungen der einzelnen Projektbewohner als auch für diejenigen, welche eher im Bereich der konzeptuellen bzw. kollektiven vorzufinden sind. Zum anderen wird der Fokus auf zwischenmenschlichen Problemen liegen, die während der Wohnphase auftreten. Daher werden die Interaktionen zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern in den Mittelpunkt gestellt, die gruppenspezifische Prozesse aus Sicht jedes Einzelnen widerspiegeln. Es wird innerhalb der Relevanzsysteme der Befragten nach zentralen Themen<sup>101</sup> gesucht, die entscheidende Einflüsse im Bereich des Zusammenlebens aufweisen. Innerhalb dieser Themenbereiche wird nach Hinweisen Ausschau gehalten, welche Rückschlüsse auf individuelle Lernprozesse zulassen: aufgrund welcher Anlässe wurden diese hervorgerufen? Wie gingen die Projektbewohner mit etwaigen Herausforderungen um? Welche Strategien entwickelten sie und welche Konsequenzen ergaben sich infolgedessen für das persönliche Leben im MGO<sup>102</sup>? Vor dem Hintergrund der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit, findet im Anschluss zudem eine Beschäftigung mit möglichen pädagogischen Interventionen statt. Jene könnten sowohl BewohnerInnen als auch ProjektbegleiterInnen unterstützen, Maßnahmen zu entwickeln, um die persönliche Lebensqualität (weiter) zu steigern und den Hoffnungen, welche mit der Idee intergenerationeller Wohnprojekte verbunden ist, näher zu kommen.

---

<sup>101</sup> um vorwegzugreifen: innerhalb der Expertinneninterviews kristallisierten sich die Bereiche Arbeits- und Organisationskultur (AOK), Kontakt- und Freizeitkultur (KFK), Konflikt- und Streitkultur (KSK) sowie Generationen (G) heraus (vgl. Kapitel 4.3.2) welche in den Bewohnerinterviews auf die Bereiche Kommunikation (K), Vernetzung und Unterstützung (VuU) und GB (Generationenbeziehungen) konkretisiert wurden (siehe Kapitel 4.4.1)

<sup>102</sup> Konzeptualisiert wurde dies in Anlehnung an das Kodierparadigma nach Strauss/Corbin (z.B. 1996) mithilfe der Kategorien: Lernanlässe, Lernprozessaspekte (Konkrete Umgangsweisen, Lernmuster) sowie Lernergebnisse (vgl. S. 146).

## 2.2 Einbettung in wissenschaftliche Diskurse

### 2.2.1 Generationen und Generationenverhältnisse

In den vorherrschenden Diskursen auf gesellschaftspolitischer Makroebene spielen die „Generationen“ im Kontext des demografischen Wandels sowie den Veränderungen in den Familienstrukturen und Lebensformen eine bedeutende Rolle (siehe Kapitel 1). Doch auch auf die Mikroebene<sup>103</sup> des persönlichen Kontakts nehmen sie entscheidenden Einfluss: Die gesellschaftlichen Generationenverhältnisse beeinflussen die private intra- und intergenerationelle Beziehungsgestaltung in nicht zu unterschätzendem Maße (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 77, 108f, 201). Im Kontext intergenerationeller Wohnprojekte taucht der Begriff der „Generationen“ schon in ihrer eigenen Bezeichnung auf und verdeutlicht damit dessen Relevanz. Diese setzt sich fort, indem sie z.B. die in den Entstehungsphasen der Projekte ausgearbeiteten Konzepte (Projektidee, -zielvorstellungen etc.) durchzieht (vgl. Kapitel 2.1.2.2 sowie 4.1). Daher werden sich die nächsten Kapitel eingangs mit der *Definition* des Generationenbegriffs und anschließend mit unterschiedlichen, sich ergänzenden Theorien zu *Generationenverhältnissen* beschäftigen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedeutsam sind.

#### 2.2.1.1 Generationendefinition

Ursprünglich in der Soziologie beheimatet beschreibt der Generationenbegriff ein

*„Aggregat von benachbarten Altersgruppen bzw. Geburtenjahrgängen, die sich a) in ihren charakteristischen Verhaltensmustern zu einem bestimmten Zeitpunkt von anderen Altersgruppen und b) von der gleichen Alterskategorie früherer oder späterer Zeitpunkte unterscheiden“ (Fuchs et al. 1988, S. 261).*

Als Dauer einer Generation wurde lange Zeit eine Spanne von ca. 33 Jahren angesetzt (Lüscher/Liegle 2003, S. 38). Seit Mitte der 30 Jahre des letzten Jahrhunderts verkürzt sich diese aufgrund der Schnelllebigkeit unserer modernen Welt jedoch so sehr, dass manche Forscher nunmehr von ca. 5 bis 10 Jahren ausgehen, in denen sich unterschiedliche Generationen unterscheiden lassen (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 108).

Oftmals werden die Begriffe „Generation“ und „Kohorte“ synonym verwendet. Diese relativ weit gefasste Definition wird in unterschiedlichen Arbeiten, je nach (fachlichem bzw. thematischem) Schwerpunkt detaillierter festgelegt. Der Soziologe und Generationenforscher Francois Höpflinger (1999) unterscheidet drei Verwendungszusammenhänge: pädagogisch, familiär oder historisch-gesellschaftlich:

##### a) *Pädagogischer Generationenbegriff*

In der pädagogischen Dimension stehen sich eine lehrende und eine lernende

Generation gegenüber (siehe auch Lüscher et al. 2010, S. 30; Lüscher 2005, S. 55).

Zu welcher ein Individuum gehört, hängt lediglich davon ab, ob man Erzieher ist oder

---

<sup>103</sup> Nach der Unterscheidung Müllers handelt es sich demnach um einen Blick auf das Generationenverhältnis unter personalen Gesichtspunkten, während sich überpersonale überall dort finden, wo Aspekte institutionalisierter oder gesellschaftlich-struktureller angesprochen sind (ebd. 1999, S. 791ff).

Zögling (vgl. Höpflinger 1999, S. 8). In der heutigen Zeit ist diese Beziehung nicht mehr rein durch das jeweilige Lebensalter (z.B. Eltern-Kind) geprägt, da sowohl Ältere den Jüngeren Wissen bzw. Fähigkeiten vermitteln können als auch umgekehrt (Müller 1999, S. 789)<sup>104</sup>.

*„[I]n hoch dynamischen Gesellschaften ist die aneignende Generation als historisch jüngere Generation der vermittelnden Generation als historisch älterer Generation in vielerlei Hinsicht voraus“ und „das historische Generationenverhältnis kann sich pädagogisch umkehren“ (Höpflinger 1999, S. 8).*

Aus diesem „fehlenden Erziehungsgefälle“ ergibt sich ergänzend aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht nur die Notwendigkeit zu ergründen, warum der Eine von dem Anderen etwas lernt bzw. der Eine den Anderen belehren kann (vgl. Müller 1999, S. 787, 794) – im Hinblick auf pädagogische Interventionen müssen sich Pädagogen zudem die Frage der Legitimation stellen: Was gibt ihnen das Recht dazu, anderer Personen belehren zu können bzw. zu dürfen?

b) *Familiärer bzw. genealogischer Generationenbegriff*

Der familiäre Generationenbegriff bezieht sich auf die Abstammungsfolge innerhalb des verwandtschaftlichen Geflechts: Großeltern, Eltern, Kind (vgl. auch Weigel et al. 2005, S. 7; Lüscher et al. 2010, S. 30; Lüscher 2005, S. 54). Zur „jungen“ Generation zählt man nach Tremmel bis zu einem Alter von 29 Jahren, zwischen 30 und 59 befindet man sich in der „mittleren“ und ab 60 Jahren in der „alten“ Generation (ebd. 2003, S. 30). Lehr (2003) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass durch die heutige gestiegene Lebenserwartung ein Nebeneinander von nicht mehr nur drei, sondern bis zu fünf Generationen möglich ist. Aber auch das Gegenteil kann durchaus eintreten, indem z.B. zugunsten der Karriere auf Kinder verzichtet wird (siehe auch „Bohnenstangenfamilie“, S. 6). Gesamtgesellschaftlich gesehen werden infolgedessen in Zukunft mehr Vertreter der Großeltern als der Enkelgeneration existieren (vgl. Höpflinger 1999, S. 6 sowie Kapitel 1).

c) *Historisch-gesellschaftlicher Generationenbegriff*

Geprägt wurde diese Dimension durch den Soziologen Karl Mannheim (vgl. ebd. 1964<sup>105</sup> sowie FFG 2005, S. 52). Wesentlich ist die Feststellung, dass *„sich die spezifische Gemeinsamkeit einer bestimmten [Alters-]Kohorte signifikant von denen vorheriger und nachfolgender Kohorten unterscheidet“* (Höpflinger 1999, S. 7) – rein vom Geburtsjahrgang auszugehen, reicht für viele Fragestellungen der Generationenforschung folglich nicht aus (vgl. FFG 2005, S. 53). Vielmehr ist herauszustellen, dass gemeinsame Erfahrungen wie Kriege, einschlägige Reformen etc., gemeinsame Werte und Werthaltungen hervorbringen, die für die jeweilige Generation kennzeichnend sind (siehe auch Lüscher/Liegle 2003, S. 106ff, 195ff sowie Lüscher et al. 2010, S. 30).

---

<sup>104</sup> Suck/Tinzmann beschreiben für die erste Möglichkeit das Projekt „Service Learning: Großeltern und Enkel am PC“ (FFG 2005, S. 142) sowie für die zweite die Initiative „KiGA-Seniorinnen“ (FFG 2005, S. 149).

<sup>105</sup> Erstpublikation 1928

„Für jeden ist die gleiche Zeit eine andere Zeit, nämlich ein anderes Zeitalter seiner selbst, das er nur mit Gleichaltrigen teilt“ (Pinder<sup>106</sup> zit. nach Lüscher/Liegle 2003, S. 245).

Dies ist jedoch in der wissenschaftlichen Forschung nicht unumstritten, da z.B. ältere und jüngere Generationen durchaus auf gemeinsame Erfahrungen in der gemeinsam erlebten Zeit zurückgreifen können, die sie ebenfalls beeinflussen<sup>107</sup> (vgl. nachfolgende Abbildung sowie Müller 1999, S. 798).

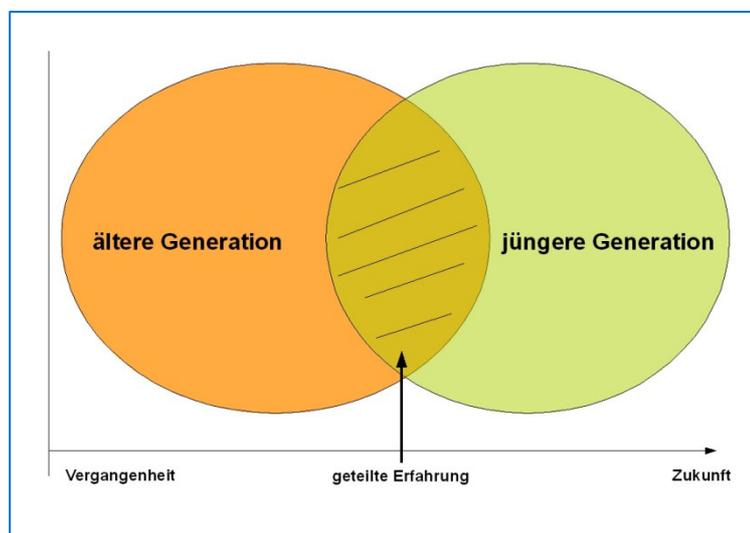


Abbildung 1: Geteilter Erfahrungsraum

Dieser geteilte Erfahrungsraum, die gemeinsame Lebenszeit, wächst in der westlichen Welt dank einer höheren Lebenserwartung stetig (vgl. Lüscher/Pillemer 1996, S. 1).

Karl Mannheim (1968, S. 528ff, 541) plädiert daher dafür, Generationen nach „Generationenerlebnissen“ zu ordnen. Nach ihm unterscheidet man:

1. Die *Generationenlagerung* (als Grundbedingung für 2. und 3.) bezeichnet eine ungefähr „gleichzeitige Geburt“, „im selben historisch-sozialen Raume“ (Mannheim 1968, S. 528f, 542). Sie enthält für das Individuum nur „potentielle Möglichkeiten“ im Denken und Handeln; was überhaupt denkbar und realisierbar ist (z.B. um 1950 geboren zu sein, um 18-jährig in der 1968er-Bewegung aktiv sein zu können). Sie bleibt jedoch nur Grundvoraussetzung und damit „deutungsbedürftig“ (Bude 2010, S. 191), wie folgende Aspekte zeigen:

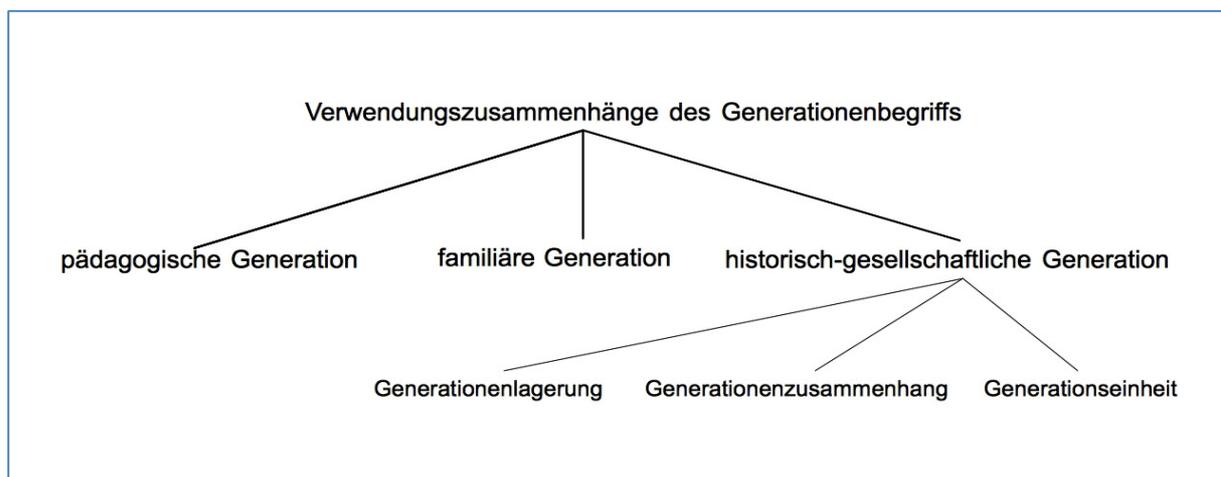
<sup>106</sup> „Phänomen der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ nach dem Kunsthistoriker Wilhelm Pinder (Erstpublikation: „Das Problem der Generationen in der Kunstgeschichte“, 1926, S. 4)

<sup>107</sup> zur Erhöhung der gemeinsam geteilten Zeit und dem nebeneinander mehrerer Generationen siehe auch Bengtson 2001, S. 6

2. Mit dem *Generationenzusammenhang* (als Grundbedingung für 3.) verbindet Mannheim Partizipation am gemeinsamen Schicksal, gemeinsamen geistigen Strömungen (ebd. 1968, S. 542), wie z.B. die Friedensbewegung, der Vietnam-Krieg, Studentenrevolten etc.). Bude spricht daher vom „*horizontbildenden Generationenzusammenhang*“ (ebd. 2010, S. 191).
3. Die *Generationseinheiten* stellen die kleinste Gruppe innerhalb einer Generation dar. Sie kennzeichnet sich durch eine ähnliche Reaktion ihrer Mitglieder auf die äußeren Gegebenheiten aus. Die Mitglieder sind noch enger miteinander verbunden, „*da sie geistige Strömungen auf die gleiche Weise verarbeiten*“ (Mannheim 1968, S. 544ff) und über gleiche bzw. ähnliche Orientierungs- und Handlungsmuster verfügen (vgl. FFG 2005, S. 52).

*„Dieselbe Jugend, die an derselben historisch-aktuellen Problematik orientiert ist, lebt in einem ‚Generationenzusammenhang‘, diejenigen Gruppen, die innerhalb desselben Generationenzusammenhanges in jeweils verschiedener Weise diese Erlebnisse verarbeiten, bilden jeweils verschiedene ‚Generationseinheiten‘ im Rahmen desselben Generationenzusammenhanges“ (Mannheim 1928/1964, S. 530 zit. nach Lüscher/Liegle 2003, S. 243).*

Die nachstehende Abbildung veranschaulicht noch einmal die bisherigen Ausführungen zur Definition des Generationenbegriffs:



**Abbildung 2: Generationenbegriff**

Als Grundlage jeglicher weiterer Überlegungen dient somit die Geburts- oder Alterskohorte (vgl. Bude 2010, S. 188 sowie Lüscher/Liegle 2003, S. 59). Ergänzend implizieren Mannheims Einteilungen der Generationenlagerung, -zusammenhang und -einheit eine „gemeinsame Prägung von Werten und Werthaltungen“ (FFG 2005, S. 53). Nur anhand derer, so Mannheim, ist eine Generation zu definieren. Er stellt auch heraus, dass es „keine Generationen ohne ein gemeinsames Generationenbewusstsein“ gibt (vgl. Höpflinger 1999, S. 20). Die Mitglieder ein und derselben Generation müssen sich ihr also selbst zuordnen bzw. zugehörig fühlen oder von anderen ihr zugeordnet werden (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 60 sowie Lüscher 2010, S. 37;

Parnes 2008, S. 12<sup>108</sup>). Generationen wirken somit „polarisierend“ (Bude 2010, S. 191), was auch daran zu sehen ist, dass sie sich durch Differenz bestimmen: ich weiß in der Regel, welcher Generation ich nicht angehöre<sup>109</sup>. Demgegenüber existiert innerhalb ein und derselben Generation eine Nähe, welche auch sich im Alltag ansonsten fremde Personen einschließt (Bude 2010, S. 187). Sie verfügen über ein „Gefühl der gleichartigen Betroffenheit“ (Bude 2010, S. 187) sowie „gemeinsame[r] Verhaltensformen und Deutungsmuster“ (Bude 2010, S. 189). Ihre Lebenssituationen ähneln sich. Sie denken, handeln auf ähnliche Weise und nehmen die Welt vergleichbar wahr. Lüscher/Liegle schlagen daher vor, „Generationen auf der Grundlage von bewusstseins- und handlungsrelevanten Identitäten zu bestimmen“ (ebd. 2003, S. 52f).

*„Identität meint die zentrale, langfristige Steuerung, die ein Organismus über sein Verhalten ausübt“ (Luckmann 1980, S. 124 zit. nach Lüscher/Liegle 2003, S. 56). Sie formt sich „über die Orientierungen, die sich ein Mensch in der Kommunikation und in den Beziehungen zu anderen aneignet“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 56).*

Demnach plädieren die Autoren dafür, „Generationen“ als gedankliche Konstrukte aufzufassen<sup>110</sup>, die nicht unumstößlich und für alle Zeit feststehen, sondern von den Menschen gebildet, konstruiert werden (Lüscher/Liegle 2003, S. 53).

#### *Konkrete Gedanken über Generationendefinitionen bezüglich der vorliegenden Arbeit:*

Lüscher betont weiterhin, dass aufgrund der Komplexität bzw. der vielfältigen Verwendungszusammenhänge eine Notwendigkeit besteht, den jeweiligen semantischen Rahmen zu bestimmen, innerhalb dessen man sich in seinem Forschungshorizont bewegt (vgl. Lüscher et al. 2010, S. 32; Parnes et al. 2008, S. 10f). Die vorliegende Arbeit liegt im Kontext intergenerationeller Wohnprojekte vor allem im Bereich der *Alterskohorten*, der Einteilung bzw. Abgrenzung von „Alt und Jung“ (siehe Lüscher 2010, S. 23; Lüscher 2005, S. 77; Weigel et al. 2005, S. 8). Wie schon im Eingangskapitel ausgeführt, geht es hierbei zum einen um die gesellschaftspolitische und individuelle Relevanz intergenerationeller Transferleistungen sowie die Entwicklung außerfamiliärer Unterstützungsnetzwerke. Darüber hinaus wird versucht, generationsübergreifende Kontakte herzustellen, um zu positiven Alters- bzw. Generationenbildern zu gelangen und Segregationen oder Konflikten entgegenzuwirken (siehe Kapitel 1 und 2.2.1.4). Zum anderen zeigen sich auch die empirischen Ergebnisse, wie noch zu bekunden sei, diesem semantischen Feld zugehörig: sowohl konzeptuell als auch in den Relevanzsystemen der Bewohnerinnen und Bewohner finden sich Einteilungen bzw. Abgrenzungen innerhalb der Bewohnerschaft nach ihrer jeweiligen Altersgruppenzugehörigkeit (vgl. S. 33 sowie Kapitel 4.4.1.5). Neben dem reinen Alter spielen in diesem Zusammenhang ebenfalls Aspekte der aktuellen Lebenssituation (junge Familien mit kleinen Kindern vs. ältere alleinstehende Personen mit und ohne Berufstätigkeit etc.) eine Rolle und prägen das Verständnis von „Generationen“ ebenfalls mit (vgl. obige Ausführungen, z.B. Lüscher/Liegle 2003, S. 53).

---

<sup>108</sup> Parnes spricht in diesem Kontext auch von der „retrograden Selbstvergewisserung“, d.h. das sich ein Individuum rückblickend einer bestimmten Generation zugehörig fühlt und zuordnet, um sein Identitätsbild zu gestalten.

<sup>109</sup> Anhand der empirischen Daten lässt sich dies sehr gut in Interview B5 nachvollziehen. Die Interviewee weiß eher, welchen Generationen sie nicht angehört, als welcher sie sich selbst zurechnen soll – wird jedoch von Mitbewohnern eindeutig den Älteren zugeordnet (vgl. B5:172, S. 221).

<sup>110</sup> Methodisch gesehen stellen somit das Interview und die anschließende Analyse, Interpretation und Rekonstruktion adäquate Formen der Datenerhebung und Auswertung dar.

Im *pädagogischen* Sinne des Generationenbegriffs bleibt festzuhalten, dass Erwachsene jüngeren und älteren Alters innerhalb des MGO im alltäglichen Umgang mit-, von- und übereinander Lernen – ungeachtet der jeweiligen Altersgruppe (vgl. Kapitel 4.4.1 sowie 6.2). Die Rollen von Lehrendem und Lernendem zeigen sich also altersunabhängig und können je nach Situation oder auch in der Situation selbst wechseln.

Wendet man sich dem *familiären* Generationenbegriff zu, so lassen sich aufgrund der gezielten Mischung der BewohnerInnen des MGO hinsichtlich des Familienstandes, der Altersgruppen<sup>111</sup> etc. durchaus Parallelen zu familiären Konstellationen finden: Kinder sowie junge und alte Erwachsene wohnen zusammen, welche zum einen zunächst aufgrund ihres Alters durchaus Töchter und Söhne, Enkelinnen und Enkel, Schwestern und Brüder, Eltern und Großeltern sein könnten. Zum anderen schwingt im Kontext der MGO die gesellschaftspolitische und individuelle Hoffnungen mit (siehe Kapitel 2.1.2), solch charakteristisch enge Beziehungen auch in den real existierenden Kontakten entstehen zu lassen, d.h. gemeinsam familienähnlich zusammenzuleben (vgl. S. 291).

An dieser Stelle sei jedoch nochmals darauf verwiesen, dass ich aufgrund meiner Ergebnisse einem Vergleich mit Familien, familialen Strukturen etc. kritisch gegenüberstehe (vgl. S. 290 sowie MAGS 2006, S. 11). Es wird ein Idealbild gezeichnet und Assoziationen geweckt, welche von der gelebten Realität in MGO differieren (siehe S. 291). Die Bewohner stehen in der Regel in keinem verwandtschaftlichen Beziehungsverhältnis zueinander<sup>112</sup>. Im Gegenteil: gerade in jenen Wohnformen steht explizit die Entwicklung und Nutzung außerfamiliärer Netzwerke und Unterstützungssysteme im Vordergrund (vgl. S. 9). Familienähnliche, nahe und emotional starke Verbindungen können zwischen den Bewohnern entstehen (siehe S. 213), sie sind jedoch weder konzeptuell zu verordnen noch zwischen allen Bewohnern der gesamten Bewohnerschaft vorzufinden – um vorwegzugreifen: in der vorliegenden Studie waren sie eher die Ausnahme. Daher sollte meiner Ansicht nach klar zwischen familiären und außerfamiliären Bereichen unterschieden werden – und, wenn Ähnlichkeiten vorhanden sind, gleichzeitig auf die Unterschiede hingewiesen werden. Somit wäre gleichwohl die Verwendung des familiären Generationenbegriffs im Rahmen wissenschaftlicher Forschung bezüglich intergenerationellen außerfamilialen Geschehens<sup>113</sup> weiter zu diskutieren. Möglicherweise wäre es besser, hier den genealogischen Generationenbegriff zu verwenden, der zwar inhaltlich dasselbe umfasst bzw. umfassen kann, jedoch eher auf eine grundsätzliche Abstammungsfolge hinweist.

Im Rahmen der *historisch-gesellschaftlichen* Definition ließen sich in den Interviews durchaus Denkweisen rekonstruieren, welche auf „spezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ (siehe Höpflinger 1999, S. 7; Lüscher/Liegle 2003, S. 52f), z.B. in Einstellungen und Ansichten (wie etwa Kindererziehung, Diskussionskultur), fußen (vgl. Kapitel 4.4.1.5) und von den

---

<sup>111</sup> Interessanter Weise wird von den MGO konzeptuell eine ähnliche Aufteilung gewählt, wie Tremmel (2003) sie erwähnt: unter 30 bzw. 40 Jahre entspricht dem jüngeren Erwachsenenalter, ab 60 Jahren bezeichnet man sie als „Ältere“ und die Erwachsenen dazwischen sind „mittelalt“ (vgl. z.B. <http://www.waj-koeln.de> Rubrik „Unsere Wünsche“, 21.03.2012).

<sup>112</sup> im Gegensatz z.B. zu den von Fuchs untersuchten „Hausfamilien“ (ebd. 2003)

<sup>113</sup> z.B. bezüglich intergenerationellen Lernens, intergenerationeller Bildungsangebote

Befragten in Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu bestimmten Altersgruppen gebracht wurden.

Entsprechend zeigt sich der Generationenbegriff auch in dieser Arbeit als komplex und facettenreich. Da er jedoch nicht im Zentrum des Forschungsinteresses stand, verbleibe ich bei den bisherigen Ausführungen. Dennoch sei der Leser darauf verwiesen, dass der Begriff der „Generationen“ zum einen ein Konstrukt darstellt und zum anderen noch weit mehr umfasst, als das einfache „Alter“ einer Person oder Personen gruppe – wenngleich aufgrund des empirischen Materials der Bezug zur Alterskohorte am häufigsten und sichersten herzustellen ist. Sichtbar wird dies z.B. in der sinnhaften Verknüpfung von aktueller Lebenssituation<sup>114</sup> oder ähnlichen Sichtweisen und momentanen Herausforderungen, welche aus den Aussagen der Befragten zu rekonstruieren sind.

### **2.2.1.2 Generationenverhältnisse bzw. Generationenbeziehungen**

Während die bisherigen Ausführungen den Begriff der Generationen an sich fokussierten, sollen im Folgenden die Beziehungen zwischen den Generationen nähere Betrachtung finden, denn

*„Generationenbeziehungen werden überall dort erfahren und gestaltet, wo Mitglieder verschiedener Generationen zusammen leben, gemeinsam handeln und Konflikte austragen“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 201).*

Sie sind gerade damit für die vorliegende Arbeit, in der es um die Gestaltung außerfamiliärer, intra- und intergenerationeller Beziehungen innerhalb generationsübergreifender gemeinschaftlicher Wohnprojekte geht, äußerst bedeutsam<sup>115</sup>.

Im Rahmen meiner Studie zeigten sich im Laufe des zirkulären Arbeitens vier Publikationen als besonders relevant, da sie Einteilungen vornehmen, welche sich im Sinne der Grounded Theory gut als sogenannte „Suchheuristiken“ eignen (vgl. Kapitel 3, z.B. S. 82). Sie geben einerseits einen Rahmen vor, mit dem sich empirische Phänomene innerhalb der Interviews erfassen lassen, andererseits weisen sie genügend Freiheiten auf, um diese inhaltlich zu füllen bzw. modifizierend zu erweitern. In den anschließenden Kapitel werden diese zunächst einzeln dargestellt und abschließend aufeinander bezogen sowie miteinander verbunden – um im Zuge der vorliegenden Arbeit in eben dieser integriert zu werden.

#### **2.2.1.2.1 Generationensolidarität, -konflikt und –segregation**

Nach Francois Höpflinger (1999) lassen sich Generationenbeziehungen auf drei Arten beschreiben: mit Hilfe von Segregation, Konflikt und Solidarität.

##### **a) Segregation von Generationen (Independenz)**

Jede Generation entfaltet ihre eigenen Wertvorstellungen, ihre eigene Kultur und richtet ihr Leben dahingehend aus. Andere Generationen werden in dieser Entwicklung ausgeklammert „ohne Rücksichtnahme“ und „ohne Dialog“ (Suck/Tinzmann 2005, S.

---

<sup>114</sup> Darunter fällt z.B. die Ansicht, dass Diejenigen, welche der jüngeren Generation angehören, in der Regel kleine Kinder haben, sie gegenüber Älteren häufig eine andere Einstellung in Erziehungsfragen besitzen und Ältere zu anderen Tageszeiten die Gemeinschaft suchen etc.

<sup>115</sup> zur Relevanz intergenerationeller Beziehungen unter erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Gesichtspunkten vgl. auch Müller 1999, S. 791ff

56): „Jede Generation hat ihre eigenen Interessen, aber diese sind wechselseitig mehr oder weniger unabhängig“ (Höpflinger 1999, S. 22). Die Gefahr, besteht dabei, die jeweils andere Generation völlig aus dem Blick zu verlieren und ihr mit zunehmendem Unverständnis zu begegnen. Der Gewinn liegt in einer Dezimierung von möglichen Konflikten. Eine Erscheinung im Wohnbereich ist z.B. die Ghettobildung von Altenheimen im Stadtzentrum vs. Eigenheimen junger Familien am Stadtrand.

b) *Generationenkonflikt (negative Interdependenz)*

An dieser Stelle treten die Differenzen zwischen den Angehörigen familialer, pädagogischer oder historisch-gesellschaftlicher Generationen zutage. „Jede Generation hat ihre eigenen Werthaltungen bzw. Interessen, die mit den Werthaltungen bzw. Interessen anderer Generationen unvereinbar sind“ (Höpflinger 1999, S. 20).

c) *Generationensolidarität (positive Interdependenz)*

Diese Beziehung ist geprägt von „gegenseitiger Hilfe und wechselseitigem sozialen Austausch“ (Höpflinger 1999, S. 21). Sie beschreibt eine „Win-Win-Situation“, in der sowohl Ältere als auch Jüngere profitieren. Lohnend für unsere Gesellschaft wäre es, „eine positivere Einstellung zum Älterwerden zu entwickeln, da sonst die Gefahr des Aufbrechens der Beziehungen der positiven Interdependenz besteht“ (Lehr 2003, S. 5 – vgl. zudem Kapitel 2.2.1.4).

### 2.2.1.2.2 Generationenambivalenz

Gegenüber den bisherigen Ausführungen zu Generationenverhältnissen stellt Kurt Lüscher (2003 u.a.) heraus, dass Generationenbeziehungen niemals allein durch solidarische oder konflikthafte oder segregierte Aspekte zu charakterisieren sind. Ihnen eigen sind gerade die komplexen Kombinationen dieser Elemente. Erfahrungen im Kontext des intra- und intergenerationellen Kontakts und Austausch schließen laut Lüscher somit immer unterschiedliche Aspekte der Konflikthaftigkeit, Segregation und Solidarität mit ein. Daher plädiert er für eine Betrachtung intra- und intergenerationeller Verhältnisse unter dem Gesichtspunkt der *Generationenambivalenz* (vgl. anschließende Grafik):

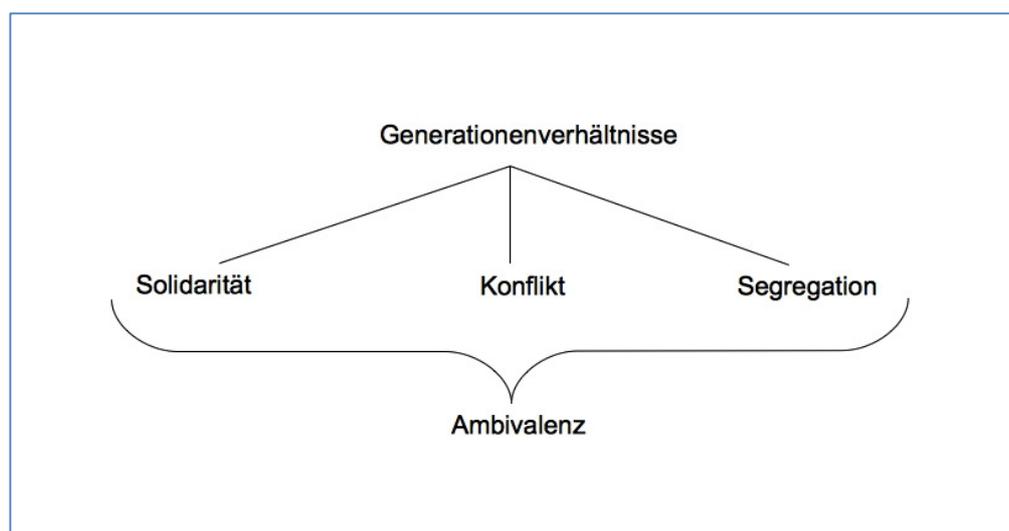


Abbildung 3: Generationenverhältnisse

Generationenkonflikte und -segregationen entstehen für Lüscher aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Interessen zwischen Angehörigen verschiedener gesellschaftlicher Generationen<sup>116</sup> bzw. im Zusammenhang familiärer oder ähnlicher Konstellationen (ebd. et al. 2010, S. 38). Demzufolge unterscheiden sich ihre Mitglieder auch bezüglich ihres Fühlens, Denkens und Handelns (siehe Lüscher/Liegle 2003, S. 53, 60<sup>117</sup>).

*„Menschen in gleichen Lebenslagen [verfügen] über Gemeinsamkeiten des Fühlens, Wissens, Wollens [...]“ und teilen „Überzeugungen [...], die sich alle in einem erheblichen Maße zu eigen machen. Auf diese Weise sind diese gemeinsam geteilten Überzeugungen für die Organisation des Zusammenlebens und Handelns von Belang“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 56).*

Diese Konflikte sind für ihn „naturwüchsig, unvermeidbar und immer wiederkehrend“, also „schicksalhaft“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 251). Sie sind keinesfalls als grundlegend negativ zu sehen, sondern können als Innovationsmotor dienen, um individuelle oder gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen (Lüscher/Liegle 2003, S. 251 vgl. dazu auch ähnliche Gedanken Mannheims<sup>118</sup>).

Erfahrungen solidarischer Art tauchen immer dann auf, wenn Generationen im positiven Austausch miteinander stehen. Lüscher rekurriert an dieser Stelle u.a. auf das Solidaritätskonzept Vern L. Bengtsons (2001, siehe Lüscher et al. 2010, s. 38f), welches an späterer Stelle in der vorliegenden Arbeit Darstellung findet (siehe Kapitel 0).

Der Begriff der Ambivalenz geht auf den Züricher Psychiater Eugen Bleuler zurück und wurde von Sigmund Freud und Carl Gustav Jung aufgegriffen. Er bezeichnet die

*„Idee [, dass es] zwei gegenteilige Gefühlsbetonungen gibt“ bzw. „den gleichen Gedanken zugleich positiv und negativ denken lässt“ (Bleuler 1910, S. 171 zit. nach Lüscher/Liegle 2003, S. 287).*

Wichtig an dem Konzept der Ambivalenz ist, dass es um zwei gegensätzliche Aspekte handelt, die a) gleichzeitig auftauchen und b) vom Individuum bzw. den Individuen als dauerhaft oder temporär unvereinbar angesehen werden. Dabei ist irrelevant, ob diese den Personen bewusst ist oder nicht: sie kann sowohl durch Selbst- oder auch Fremdzuschreibungen definiert werden (siehe Lüscher/Liegle 2003, S. 56, 288; Lüscher et al. 2010, S. 24f, 33).

*„Ambivalenz betont die Unausweichlichkeit oder Alternativlosigkeit eines Gegensatzes“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 287).*

---

<sup>116</sup> vgl. auch Verteilungskämpfe im Kontext des „großen und kleinen Generationenvertrags“ (Kapitel 1 sowie 2.2.1.4 bzw. Gronemeyer 2005)

<sup>117</sup> vgl. auch detailliertere Ausführungen zu Generationendefinition bzw. -identität auf S. 43

<sup>118</sup> Mannheim führt hier ein Gedankenspiel noch weiter aus: Was wäre, wenn es keine Generationenfolge gäbe. Er postuliert, dass es dann auch keinen Fortschritt gäbe, da neue Generationen immer innovativen Charakter besitzen. Auch wenn alle Möglichkeiten offen stünden, so würde doch „Tradition“ eben das Denken, Erleben und Handeln der älteren Individuen bestimmen (vgl. Mannheim, S. 528f).

Die in der Ambivalenz enthaltenen Aspekte sind für die Betroffenen entscheidend. Lüscher spricht von Identitätsrelevanz<sup>119</sup>: sie wirken auf das jeweilige Denken und Handeln, können seine Handlungsstrategien beeinflussen, sein Verhalten ändern (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 288, 290). Dies auch immer und immer wieder: die Personen können sich nicht für die eine oder andere Seite, für diese oder jene Interpretation entscheiden, sie fühlen sich hin- und hergerissen: sie „oszillieren“ (Lüscher et al. 2010, S. 39f) zwischen den beiden Polen. Sie befinden sich in einem Zustand „schwebende[r] Zwiespältigkeit“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 287). Lüscher et al. stellen in diesem Kontext klar:

*„Von Ambivalenzen soll gesprochen werden, wenn gleichzeitig Gegensätze des Fühlens, Denkens, Wollens, Handelns und der Beziehungsgestaltung, die für die Konstitution individueller und kollektiver Identitäten relevant sind, zeitweise oder dauernd als unlösbar interpretiert werden. Diese Interpretationen kann durch Beteiligte oder durch Dritte [...] erfolgen“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 288).*

*„Mit Ambivalenz bezeichnen wir eine bestimmte Art von Erfahrungen. Sie treten auf, wenn wir auf der Suche nach der Bedeutung von Personen, sozialen Beziehungen und Tatsachen, die für unsere Identität und unserer Handlungsbefähigung wichtig sind, zwischen polaren Gegensätzen des Fühlens, Denkens, Wollens oder sozialer Strukturen oszillieren, die zeitweilig oder dauernd unlösbar scheinen“ (Lüscher et al. 2010, S. 39f).*

Gefühle und Gedanken des Hin- und Hergerissenseins lassen zunächst hinsichtlich des Ambivalenzbegriffs womöglich negative Assoziationen aufsteigen, was jedoch nicht im Sinne der o.g. Autoren ist. Sie möchten Ambivalenzen prinzipiell nicht als negativ konnotiert wissen oder gar mangelhaft bzw. pathologisch, sondern als ergebnisoffen (vgl. Lüscher 1996, S. 6; Lüscher/Liegle 2003, S. 287, 293; Lüscher et al. 2010, S. 40).

Vielmehr sehen sie ambivalente Erfahrungen als Herausforderung, bei denen der Umgang mit den Ambivalenzen (siehe Lüscher/Liegle 2003, S. 287, 293), also entsprechende Handlungsstrategien, entscheidend ist: Ambivalente Erfahrungen innerhalb von Beziehungen können demnach als Motor für die Gestaltung derselben angesehen werden. Etwaige negative Aspekte müssen kein „Beziehungsaus“ bedeuten (vgl. Lüscher et al. 2010, S. 40). Diese Denkweise ist für die vorliegende Arbeit zentral (vgl. Kapitel 5).

„Dieses Verständnis bietet sich an für den Brückenschlag zur Generationenanalyse“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 287, 293): relevant ist also der individuelle bzw. gesellschaftliche Umgang mit Ambivalenzerfahrungen hinsichtlich von Generationenverhältnissen. Voraussetzung ist dabei zunächst einmal, ein Bewusstsein für ambivalente Erfahrungen zu entwickeln und darüber hinaus Strategien zu entwerfen, mit diesen Herausforderungen umzugehen bzw. umgehen zu lernen.

Der Gewinn des Ambivalenzkonzepts für den Blick auf intra- und intergenerationelle Beziehungen liegt somit in der gleichzeitigen Integration positiver und negativer Aspekte bzw. Erfahrungen derselben (Lüscher/Liegle 2003, S. 287). Lüscher et al. sehen Generationenbeziehungen mehr noch als alle anderen Beziehung generell als ambivalent an: und

---

<sup>119</sup> Vereinfacht ausgedrückt beschreibt Identität, wer ich bin bzw. nicht bin, d.h. wovon ich mich abgrenze und wonach bzw. wie ich handle (vgl. S. 43) – z.B. welcher Generation ich mich zugehörig fühle, welcher nicht und warum (u.a. aufgrund bestimmten Alters, Deutungs- und Handlungsmustern, Weltansichten etc.).

zwar aus strukturellen Gründen der Intimität (z.B. Abhängigkeit vs. Geborgenheit) und prinzipieller (dauerhafter oder temporärer) Unkündbarkeit (ebd. 2010, S. 40). Der Rückgriff auf das Konzept der Ambivalenz

*„verweist auf den Umstand, dass in mikro- und makrosozialen Generationenbeziehungen gleichzeitig konflikthafte und solidarische Einstellungen sowie Verhaltensweisen vorkommen können, so Liebe und Hass, Eigenständigkeit und Abhängigkeit, Nähe und Distanz. Sie haben ihre Wurzeln in der Einsicht gleichzeitiger Zusammengehörigkeit und Verschiedenheit“ (Lüscher et al. 2010, S. 39).*

Was Lüscher zunächst für den familiären Rahmen konstatiert (ebd. 2005, S. 65, 69), weitet er fernerhin auf gesellschaftliche Bereiche aus (s.o.) – und was auf diese zutrifft, lässt sich m. E. ebenso auf MGO ausdehnen: diese sind einerseits als Teil der Gesellschaft anzusehen und andererseits rekurren sie in ihren Konzeptionen durch die Mischung von Altersgruppen, die Enkel, Kinder, Eltern, Großeltern sein könnten auf familienähnliche Strukturen. Obendrein bedingt das Konzept der Gemeinschaftlichkeit ein engeres und intensiveres Wohnen und Zusammenleben als in gängigen Wohnformen üblich (vgl. Kapitel 2.1.2 und 4.1).

Im Rahmen des zirkulären Arbeitens nach der Methodologie der Grounded Theory stellte sich das Konzept der Ambivalenz im späteren Verlauf der Analysen für weitere Interpretationen des empirischen Materials als sehr fruchtbar heraus, welches in den letzten Kapiteln dieser Publikation Verdeutlichung finden wird (siehe Kapitel 5 sowie 6).

### **2.2.1.3 Generationensolidarität**

Aus den empirischen Befunden kristallisierte sich heraus, dass neben den Begriffen der „Generation“ und „Generationenbeziehung“ ferner das Konzept der „Solidarität“ für die vorliegende Arbeit einen zentralen Stellenwert besitzt (vgl. u.a. Kapitel 4.2). Daher wird es im Weiteren genauer entfaltet sowie mit Ersteren unter dem Stichwort der „Generationensolidarität“ zusammengeführt und einer theoretischen Betrachtung unterzogen.

#### **2.2.1.3.1 Solidaritätsdefinition**

Der gerade in der heutigen Zeit durch den gesellschaftlichen Wandel vielzitierte und diskutierte Begriff der „Solidarität“ zeigt sich bei genauerem Hinsehen vielschichtig und kaum definiert (vgl. Szydlik 2000, S. 34f).

Seinen Ursprung hat er in dem lateinischen Wort „solidus“, welches mit „fest“, „echt“, „vollständig“ aber auch mit „dauerhaft“ und „zuverlässig“ übersetzt werden kann (vgl. Langenscheidts Wörterbuch 1970, S. 210). Im historischen Zusammenhang wird er oftmals mit der Arbeiterbewegung und dem Slogan „Proletarier aller Länder vereinigt euch“ (Zimmermann 2006, S. 255) in Verbindung gebracht. Damals ging es um einen Zusammenschluss von Menschen gleichen oder ähnlichen Interesses, die sich gegen Unrecht und die dahinterstehenden Machtinhaber auflehnten (vgl. Wildt 1998, S. 210; Fuchs-Heinritz et al. 2007, S. 599). Wildt bemängelt in jenem Zusammenhang hingegen einerseits die Einengung des Begriffs auf diesen Kontext, wehrt sich jedoch andererseits gegen eine allzu große Verallgemeinerung im Sinne von einfachem „Zusammenhalt“ (vgl. Wildt 1998, S. 211, 212f). Was bedeutet nun der Begriff „Solidarität“?

Zunächst wird festgehalten, dass Solidarität immer auf einem „Gefühl der Zusammengehörigkeit oder Mitgefühl“ fußt<sup>120</sup>. Auslöser dafür können z.B. problematische (gesellschaftliche) Bedingungen sein. Nach Hradil (2003, S. 111) liegen diese in der Pluralisierung der Lebensformen, die einerseits für den Einzelnen mehr Freiheiten mit sich bringen, aber andererseits auch Verunsicherung (vgl. auch Anhalt 2007) und Unsicherheiten durch die damit verbundenen Konsequenzen wie den demografischen Wandel oder das Wegbrechen familiärer Netzwerke etc. führen (siehe Kapitel 1).

Durch diese gemeinsamen Erfahrungen begeben sich Menschen „auf die Suche nach Sicherheit und Gemeinschaft“ (Hradil 2003, S. 112), welches sie als gemeinsames Interesse verbindet.

*„Solidarität als Regulativ menschlichen Zusammenlebens ist also weniger auf einer allgemeinen philosophisch-anthropologischen, auch religiös überhöhten Humanitätsidee begründet, sondern vor allem auf sozialen Erfahrungen. Zusammengehörigkeitsgefühl stellt sich angesichts gleicher oder ähnlicher Herausforderungen ein, die als von Personen, Gruppen oder Kollektiven geteilte Soziallagen gemeinsame Interessen begründen“ (Fürstenberg 2003, S. 104<sup>121</sup>).*

Des Weiteren räumt Wildt in seiner Darstellung mit der These auf, dass Solidarität nicht, wie oftmals postuliert, rein altruistisch motiviert sein muss (ebd. 1998, S. 212). Vielmehr basiert sie auf Reziprozität in den Beziehungen zwischen Individuen (vgl. auch Marbach 1994, S. 167). Laut Marbach findet ein „sozialer Tausch“ statt, der auf „diffusen Verpflichtungen“ (ebd. 1994, S. 166) beruht und der Annahme des Helfenden, dass der Andere ihm auch einmal etwas zurückgibt (vgl. Wildt 1998, S. 213). Szydlík zufolge basieren sie daher auf der sog. „Reziprozitätsnorm“ (ebd. 2000, S. 40), nach welcher eine von allen Beteiligten als gerecht empfundene Unterstützung stattfindet. Zudem verweisen Carigiet (2001, S. 23) und Wildt (1998, S. 213) darauf, dass Solidarität nichts mit „ausruhen“, „ausnutzen“ oder „sich gehen lassen“ zu tun hat, sondern gleichermaßen Eigenverantwortung beinhaltet (vgl. Kapitel 4.2 sowie S. 225 und S. 310). Wildt spricht davon, dass z.B. der Helfende dem Geholfenen unterstellt, dass dieser ebenfalls aktiv wird, um seine Lage zu verbessern (ebd. 1998, S. 212).

Problematisch an dem Konzept der Solidarität ist, dass es häufig idealisiert wird – auch, wie diese Arbeit zeigen wird, im Rahmen intergenerationeller Wohnprojekte (vgl. u.a. Kapitel 4.4.1, 4.4.1.4, 4.4.1.6 und 6.1.3). Die durch Zusammengehörigkeitsgefühl verbundene Gemeinschaft zeichnet sich durch harmonische Zustände aus. Konflikte sind ein Fremdwort und Gedanken bzw. Gefühle müssen nicht unbedingt sprachlich vermittelt, sondern können automatisch

---

<sup>120</sup> vgl. auch Newsletter des FGW Nr. 84 vom 30.04.2012 „War Solidarität in den Siebzigern eine vorwiegend ethisch-moralische Kategorie, so gilt es, sie im 21. Jahrhundert pragmatischer zu verstehen und anzuwenden. Solidarität lässt sich verstehen als Zusammenhalt, Zusammengehörigkeitsgefühl, Gemeinsinn, wechselseitige Verpflichtung“.

<sup>121</sup> Folgt man diesem Gedankengang Fürstenbergs, so kann es für ein MGO problematisch werden, wenn den Bewohnern im Laufe der Wohnphase das Gefühl der Zugehörigkeit verloren geht, weil dann die Basis für solidarisches Handeln fehlt – da dieses nicht als göttliches, juristisches oder humanistisches Gebot betrachtet wird. Diesbezügliche empirische Hinweise finden sich z.B. in der Typenbildung (Typ 3, siehe Kapitel 4.4.2.4.3): Die Interessen differieren dermaßen, dass keine Zusammengehörigkeit erlebt wird, auf der solidarisches Handeln möglich wird.

antizipiert werden (vgl. Neubert 1998, S. 325). Szydlik stellt diesem Ideal ganz eindeutig die Realität entgegen, indem er schreibt:

*„Solidarität ist also nicht mit Harmonie gleichzusetzen, und das Gegenteil von Solidarität ist nicht Konflikt. Solidarische Beziehungen zeichnen sich nicht durch Abwesenheit von Konflikten aus. Respektvolle Auseinandersetzungen [...] sind vielmehr Bestandteil und Chance aktiv gelebter Beziehungen“ (Szydlik 2000, S. 41).*

Zusammenfassend lässt sich eine erweiterte „Fürstenberg-Definition“ formulieren:

*„Solidarität kann als wechselseitige Hilfsbereitschaft auf der Grundlage eines Zusammengehörigkeitsgefühls, welches durch gemeinsame Interessen und Eigenverantwortung gefördert wird und nicht zwangsläufig harmonisch verlaufen muss, definiert werden“ (ebd. 2003, S. 103).*

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Definitionsmerkmale für den Begriff der Solidarität ableiten, die durch die daran anschließende Grafik veranschaulicht werden:

- a) Solidarität fußt auf einem Zusammengehörigkeitsgefühl, welches primär aufgrund von gemeinsamen Erfahrungen (Wegfall familialer Netzwerke) bzw. Interessen (Gemeinschaft) geleitet ist (und nicht z.B. durch moralische Prinzipien).
- b) Solidarität beinhaltet Reziprozität (und keinen reinen Altruismus).
- c) Solidarität unterstellt ein Stück Eigenverantwortung.
- d) Solidarität wird häufig als harmonisch, ohne Konflikte idealisiert.

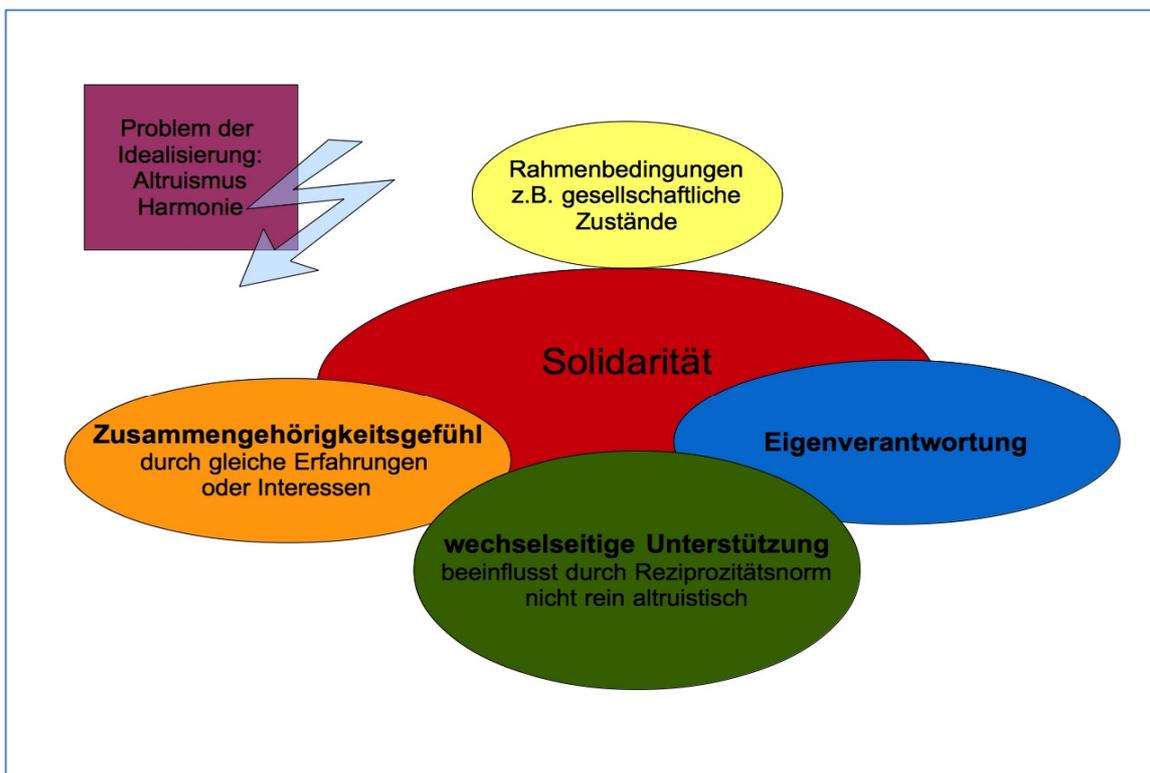


Abbildung 4: Solidaritätsbegriff

### 2.2.1.3.2 Generationensolidarität nach Bengtson

Auch Hank (2008 u.a.) verweist darauf, dass Generationenbeziehungen immer „*facettenreicher und komplexer*“ sind, als die Metaphern des „*Verfalls der Familie*“ oder der „*Bilderbuchfamilie*“ (Hank 2008, S. 2) suggerieren. In seinen Studien betrachtet er daher die unterschiedlichen Ausprägungen familialer Generationenbeziehungen und fokussiert dabei den Aspekt der Solidarität, bei dem er sich an das Konzept von Bengtson (2001) anlehnt. Folgende sechs Dimensionen intergenerationaler Solidarität werden unterschieden (vgl. Bengtson 2001, S. 8 sowie Hank 2008, S. 2):

a) *strukturelle Solidarität*

Diese Dimension beschreibt den Rahmen solidarischer Umgangsweisen, indem sie die „*Gelegenheitsstrukturen*“ für soziale Kontakte erfasst. Durch z.B. räumliche Nähe, d.h. nicht weit entfernte Wohnorte der einzelnen Familienmitglieder, werden Voraussetzungen für weitere Arten der Solidarität bereitgestellt.

b) *assoziative Solidarität*

Die assoziative Solidarität beschreibt die „*Häufigkeiten und Muster der Interaktionen*“. Sie erfasst wie oft und was die Generationen gemeinsam unternehmen (z.B. Mahlzeiten, Ausflüge).

c) *funktionale Solidarität*

In dieser Kategorie werden alle „*Transferleistungen*“ erhoben, die von einer Generation zur anderen fließen (finanzielle, praktische, emotionale Hilfen etc.).

d) *affektive Solidarität*

Hier wird das „*Ausmaß und die Reziprozität der positiven Gefühle zwischen den Familienangehörigen*“ erfasst: Wie nah fühlen sich jeweils Mutter, Tochter, Vater etc. zueinander? Wie kommen sie miteinander aus? Wie viel Liebe und Zuneigung empfinden sie füreinander?

e) *konsensuelle Solidarität*

Diese Dimension hält den „*Grad der Übereinstimmung der Einstellungen, Ansichten und Meinungen*“ der Familienmitglieder fest. Inwiefern haben sie dieselben Orientierungen, bewerten sie Situationen, Dinge, Ereignisse ähnlich?

f) *normative Solidarität*

In dieser Kategorie wird die „*Stärke der eigenen Rollenverpflichtung*“ erfasst. Welche Erwartungen werden von Kinder und Eltern wechselseitig aneinander gestellt? Was kennzeichnet eine gute Tochter, einen guten Sohn? Was macht eine gute Mutter, einen guten Vater aus?

### 2.2.1.3.3 Generationensolidarität nach Diewald

Diewald (1991) beschäftigt sich in seiner Arbeit mit den unterschiedlichen Transferleistungen, welche in informellen Netzwerken innerhalb der Teilnehmerschaft erbracht werden. Er unterteilt sie in drei Hauptgruppen, die im Folgenden aufgeschlüsselt werden (in Anlehnung an Diewald 1991, S. 70f):

a) *praktische Unterstützung*

Unter praktischen Hilfen versteht Diewald die direkte, sichtbare personelle Interaktion in Form von materiellen und personalen Hilfen. Diese schließen hinsichtlich eines MGO z.B. den lockeren Plausch im Treppenhaus aber auch finanzielle Zuwendungen oder die Unterstützung bei Einkäufen oder der Kinderbetreuung mit ein.

b) *kognitive Unterstützung*

Kognitive Unterstützung lässt sich nicht so leicht „beobachten“. Sie findet einerseits zwar immer dann statt, wenn Menschen konkret bei der Bewertung von Situationen oder in Bezug auf ihre eigene Person (Selbstreflexion) geholfen wird – wie z.B. im Rahmen von ratgebenden Gesprächen. Andererseits aber auch hinsichtlich abstrakterer, mehr indirekter Aspekte wie der Vermittlung bzw. der Wahrnehmung des Gefühls, „gebraucht zu werden“ oder das „Wissen, Hilfe zu erhalten“, wenn man sie denn benötigen würde – auch wenn man diese bislang noch nicht in Anspruch nehmen musste. In diesem Kontext entwickeln sich Zugehörigkeitsgefühle und die Personen empfinden eine Wertschätzung der eigenen Person (auch bzgl. des eigenen Handelns) von ihren Mitmenschen.

c) *emotionale Unterstützung*

Innerhalb der emotionalen Unterstützung erfasst Diewald alle Aspekte, die mit der Vermittlung und Wahrnehmung von Liebe und Geborgenheitsgefühlen<sup>122</sup> einhergehen. Die Personen fühlen sich nicht „nur“ zugehörig, sondern auch getragen, aufgehoben, geborgen, geliebt.

### 2.2.1.3.4 Synopse Bengtson/Diewald

Während Bengtson alle möglichen Formen solidarischer Beziehungen betrachtet, beziehen sich Diewalds Arbeiten auf einen ganz speziellen Aspekt, der im Konzept Bengtsons in der Dimension der funktionalen Solidarität aufgeht.

Die strukturelle Solidarität kann m. E. als Basis angesehen werden, auf der alle anderen Formen aufbauen können. Um anderen Menschen beizustehen, ihnen zu helfen oder mir von ihnen helfen zu lassen, benötige ich Strukturen, die mir Kontakte ermöglichen – sei es real, im direkten Kontakt oder medial vermittelt (z.B. via Telefon). Diese können aktuell bestehen oder bereits in der Vergangenheit genutzt worden sein. Dies ist z.B. der Fall, wenn Kinder die Herkunftsfamilie verlassen und nun woanders wohnen.

Darauf aufbauend ergeben sich Facetten assoziativer Solidarität: wie häufig finden Kontakte statt und was wird gemeinsam gemacht? Eine enge räumliche Nähe stellt sicherlich zunächst einmal

---

<sup>122</sup> Anmerkung der Verfasserin: an der Trennschärfe der beiden letzten Dimensionen könnte in Bezug auf das theoretische Konzept Diewalds noch eingehender gearbeitet werden. Die vorliegende Studie verwendet den Begriff der emotionalen Unterstützung, wenn eine gefühlsmäßige Gebundenheit über kU hinaus rekonstruiert werden konnte.

mehr Chancen bereits, sich gegenseitig zu besuchen und Transferleistungen aller Art fließen zu lassen. Aber auch bei räumlicher Distanz sind durchaus häufige Kontakte in Form von z.B. Telefonaten, Chats, Skype etc. möglich (vgl. Tartler 1961; Rosenmayr/Köckeis 1961 – zit. nach Szydlik 2000, S. 43).

Die Transferleistungen können nun auf ganz unterschiedliche Weise erfolgen. Diewald bietet da m. E. eine wertvolle, da übersichtliche, umfassende und gegeneinander abzugrenzende Einteilung: Neben direkt zu beobachtenden praktischen Hilfen (s.o.) bestehen eher indirekte Unterstützungen im kognitiven und emotionalen Bereich<sup>123</sup>, die von den jeweiligen Transferpartnern (auch durchaus unterschiedlich) individuell erlebt, wahrgenommen und beurteilt werden<sup>124</sup>. Über diese Kontakte und darin enthaltenen Interaktionen entstehen Aspekte der affektiven und konsensuellen Solidarität: aus den Erfahrungen im Miteinander entwickeln sich Zu- oder auch Abneigung und lassen sich Übereinstimmungen bzw. auch Differenzen hinsichtlich bestimmter Meinungen, Einstellungen und Orientierungen feststellen. In der normativen Betrachtung des Ganzen schwingen dann Vorstellungen mit, inwiefern diese Interaktionen den jeweiligen Erwartungen der unterschiedlichen Generationen, oder weiter gefasst, Interaktionspartner aneinander entsprechen. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Synopse beider Konzepte:

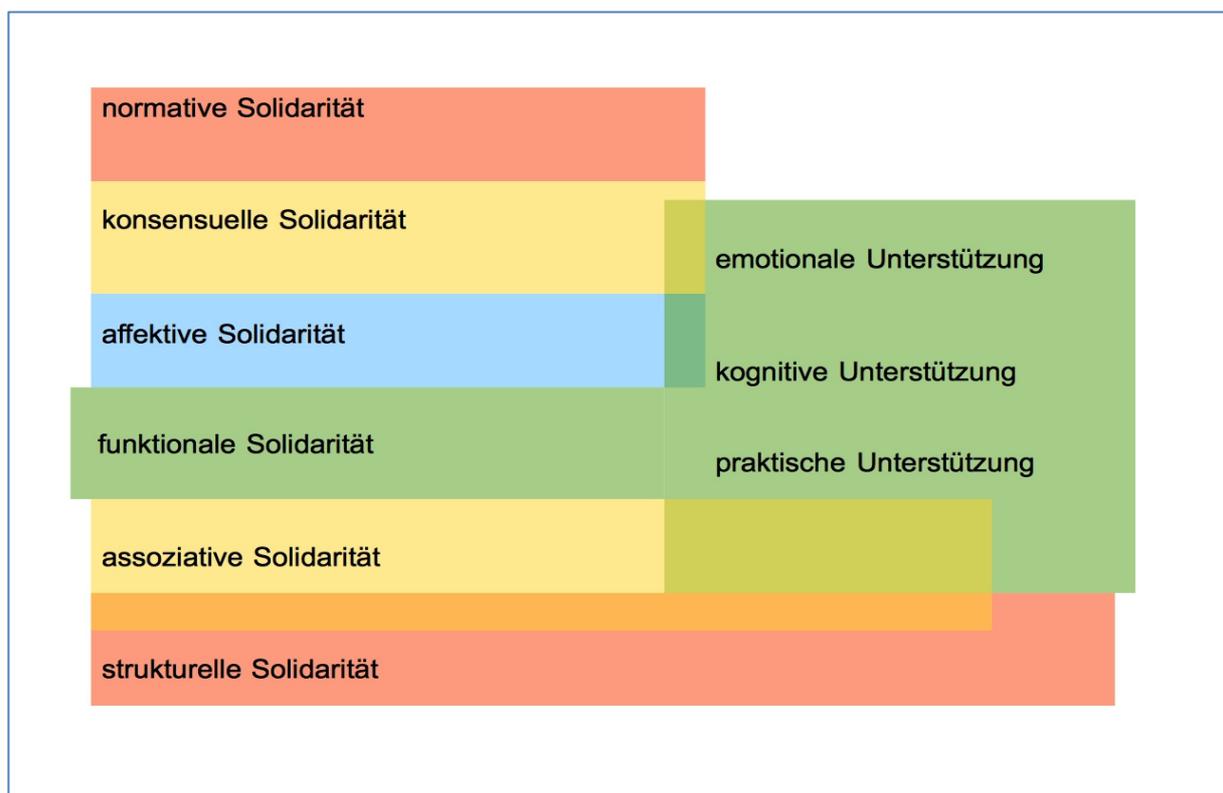


Abbildung 5: Kombinierte Dimensionen der Solidarität nach Bengtson und Diewald

<sup>123</sup> Aufgrund der empirischen Daten wurde in den Ergebniskapiteln der Einteilung Diewalds noch die Dimension des „einfachen Kontakts“ vorangestellt bzw. angefügt. Damit ergibt sich dort die Aufteilung der Kategorie der funktionalen Solidarität wie folgt: einfacher Kontakt, praktische Unterstützung, kognitive Unterstützung, emotionale Unterstützung (siehe Kapitel 4.4.1.4 und 4.4.1.5 sowie Abbildung 12, S. 204). Der „einfache Kontakt“ wird, auch im Sinne der Kontakthypothese (vgl. Kapitel 2.3) als Ausgangspunkt für weitere Unterstützung angesehen: Der Kontakt als Basis für intergenerationelle Solidarität.

<sup>124</sup> vgl. Bengtson 2001, S. 8 (rechte Spalte)

Im Rahmen dieser Arbeit, welche nach Maßgaben der Grounded-Theory-Methodologie zirkulär angelegt war, kristallisierte sich zum einen im Kontext der Analysen des empirischen Materials heraus, dass als Suchheuristik die Einteilung Diwalds als geeignet erschien. Die Interviewaussagen und daraus rekonstruierten Kategorien ließen sich daraufhin gut bündeln und beschreiben (vgl. Kapitel 4.4.1.4). Zum anderen erschien eine Konzentration auf die Dimension der funktionalen Solidarität gleichwohl im Hinblick auf die Diskurse im (Entstehungs-)Kontext intergenerationeller gemeinschaftlicher Wohnprojekte sinnvoll: Sie werden oftmals als mögliche Lösung von konflikt- oder segregationsbehafteten Generationenverhältnissen propagiert, die durch Kontakt zwischen den Generationen solidarische Beziehungen entstehen lassen können (siehe Kapitel 1 sowie 2.1.2, 2.1.3, 2.2.1.5 bzw. S. 59). Zudem, so die Hoffnung, lassen sich mittels der MGO außerfamiliale Unterstützungssysteme entwickeln, in denen Transferleistungen ähnlich denen innerhalb einer Familie fließen bzw. fließen können.

Das Solidaritäts-Modell Bengtsons, welches ursprünglich nur im Rahmen familiärerer Forschung Anwendung fand, wird in der vorliegenden Arbeit auf den außerfamiliären Bereich der MGO ausgedehnt. Da es größtenteils keine familienspezifischen Dimensionen enthält, ist dies problemlos möglich. Das Element der normativen Solidarität rekuriert als einziges auf verwandtschaftliche Beziehungen und wird daher im empirischen Teil zwar kurz aufgegriffen, jedoch nicht eingehender betrachtet (vgl. S. 213 sowie S. 216).

#### **2.2.1.4 Exkurs: Definition Alter-, Alters- und Generationenbilder**

Alter einzuordnen gestaltet sich schwierig. Ab wann ist ein Mensch alt? Im gesellschaftlichen Zusammenhang ist dies bisher durch den „Eintritt in den Ruhestand“ terminiert (vgl. Gerling/Naegele 2001, S. 30, FFG 2005, S. 32), welches jedoch in Zeiten der Frühverrentung als nicht mehr zeitgemäß erscheint, da sich Spannen von 10 Jahren und mehr ergeben können<sup>125</sup> (vgl. Dallinger/Walter 1999, S. 36).

Internationale Standards für die Einteilung des höheren Erwachsenenalters setzt die WHO, indem sie die 60-75jährigen als „ältere Menschen“, die 75-90jährigen als „alte Menschen“ und die 90-100jährigen als „hochbetagte Menschen“ bezeichnet (vgl. Anding 2002, S. 22).

Stellt man jungen Menschen diese Frage, erhält man ebenfalls sehr indifferente Antworten, die von 50-80 Jahren reichen (vgl. Anding S. 25). Dies mag auch daran liegen, dass die heutigen „Alten“ sehr unterschiedlich sind: die einen sind mit 75 Jahren noch sehr aktiv, die anderen schon bereits sehr krank oder gar bettlägerig.

Dazu passt auch die eher praxisorientierte Beschreibung von Görnert-Stuckmann über die Eigenschaften, die Menschen mit dem Begriff „Alter“ assoziieren. Sie reichen von Weisheit, Erfahrung, Gelassenheit bis hin zu Einsamkeit, Ausgrenzung und Krankheit (vgl. ebd. 2005, S. 16). In diesem Spannungsfeld bewegen sich ebenfalls unterschiedlich orientierte Alterstheorien, deren Richtungen ich kurz skizzieren möchte:

- a) In den defizitorientierten Modellen der 1960er Jahre stehen Verfall, Verschleiß und der Verlust sozialer Anerkennung, das Gefühl des „Nicht-Gebraucht-Werdens“ im Vordergrund (vgl. FFG 2005, S. 33, Görnert-Stuckmann 2005, S. 17, Dallinger/Walter 1999, S. 30ff).

---

<sup>125</sup> zum „Strukturwandel“ des Alters siehe ausführlich Tews (1993)

- b) Im Zuge des neuen Bildungsbegriffs, der in den 1970/80er Jahren entstand, wurde die Notwendigkeit und Fähigkeit des „Lebens Langen Lernens“ postuliert (vgl. Becker et al. 2000, S. 20 zit. nach FFG 2005, S. 34) und die positiven Ressourcen älterer Menschen hervorgehoben. Heute geht man davon aus, dass Ältere fit und anpassungsfähig sind. Sie „können sich in erstaunlicher Weise den Herausforderungen des Alters stellen. Das haben inzwischen zahlreiche gerontologische Untersuchungen zur Lernfähigkeit bis ins hohe Alter hinein nachgewiesen“<sup>126</sup> (Bubolz-Lutz/Rüffin 2001, S. 29). Meyer-Wolters formuliert darüber hinaus, dass mit Übung sogar 80-90jährige an die Leistungsfähigkeit deutlich Jüngerer heranreichen (ebd. 2004, S. 95).

Die negativ konnotierten Sichtweisen der 1960er Jahre wurden demnach von ressourcenorientierten Kompetenzmodellen abgelöst (vgl. FFG 2005, S. 32f). Sie stellen heraus, „dass Altern auch mit Funktionsverlusten behaftet ist, dass diese aber teilweise durch andere Kompetenzen substituiert werden können und dass in einem hohen Lebensalter“ (FFG 2005, S. 34). Diese Vorstellung zeigt sich zudem für Senioren besser geeignet, die andernfalls ein zu negatives Bild über sich selbst entwickeln würden, was wiederum „erfolgreiches Altern“ behindern würde (vgl. Baltes 1989). Tatsächlich können Menschen heutzutage nach Austritt aus der beruflichen Phase, auf ca. 15 bis 20 Jahre ohne große gesundheitliche Einschränkungen blicken (vgl. Bubolz-Lutz/Rüffin, S. 27f; Dinkel 1999 sowie Klein/Unger 2002 zit. nach Lüscher/Liegle 2003, S. 73).

Festgehalten werden muss jedoch, dass große interindividuelle Unterschiede bezüglich des biologischen, psychisch-intellektuellen, funktionellen und sozialen Alters bestehen, die sich nicht anhand des kalendarischen Alters ablesen lassen (vgl. Gerling/Naegele 2001, S. 30, Ihlenfeldt 2006, S. 7). Ferner liegen ebenfalls Ungleichgewichte in der Verteilung finanzieller, kultureller und sozialer Ressourcen vor (vgl. Gerling/Naegele 2001, S. 36f) auch wenn es insgesamt gesehen, den heutigen Rentnern so gut geht, wie noch nie zuvor und vermutlich auch in ferner Zukunft zunächst nicht – zumindest finanziell gesehen (Bäcker 2003).

In der nachfamiliären- bzw. nachberuflichen Phase sind Senioren oftmals bereit, sich ehrenamtlich einzusetzen.

*„Jeder Dritte ältere Mensch ab 60 Jahren engagiert sich“ (KDA 2000, Jonas 2000).*

*„Rund 37 Prozent der über 60jährigen engagieren sich ehrenamtlich“<sup>127</sup> (BMFSFJ 2012).*

Sie suchen nach Wegen, ihre hinzugewonnene Lebenszeit sinnvoll zu füllen (vgl. Kapitel 1 sowie S. 35). Insgesamt lässt sich festhalten, dass aufgrund einer höheren Lebenserwartung sowie eines allgemein guten Gesundheitssystems, die Generationen einen immer größer werdenden Lebensabschnitt gemeinsam teilen (vgl. Peuckert 2008, S. 304; Lüscher/Pillemer 1996, S. 1; Lüscher/Liegle 2003, S. 178f), der von beiden Seiten ausgefüllt werden darf, kann bzw. muss.

---

<sup>126</sup> vgl. dazu ausführlich Lehr 1996, Schlagheck/Söling 2001

<sup>127</sup> Petra Müller-Klepper, Staatssekretärin im hessischen Sozialministerium

Definitionen von „Jung“ lassen sich noch weitaus schwieriger ausmachen. In vielen Publikationen finden sich Einteilungen, die unter 30jährige als jung, 30 bzw. 40 bis 60jährige als der mittleren Generation zugehörig befinden und die über 60jährigen als alt bezeichnen: In diesem Zusammenhang entscheidend erweisen sich die Übergänge zum Eltern- sowie Großelterndasein (vgl. Tremmel 2003, S. 30 sowie Bäcker 2003; Dallinger/Walter 1999). Auch in der Wohnprojektszene ist diese Einteilung nicht unüblich (vgl. S. 33).

Nach Dallinger/Walter zeichnet sich die mittlere bzw. „Sandwich-Generation“ dadurch aus, dass sie potenziell sowohl den eigenen Kindern als auch den eigenen Eltern gegenüber verpflichtet ist (vgl. ebd.1999, S. 48f sowie Lüscher/Liegle 2003, S. 80)<sup>128</sup>. Dazu lassen sich laut Borchers/Miera (1993, S. 84) 58 % der mittleren Generation zählen. Zur Unterscheidung zwischen Eltern- und Großeltern-Generation verwenden sie u.a. die Begriffe „junge“ und „alte“ Eltern bzw. „junge Alte“ (vgl. ebd.1999, S. 48). Oftmals sind Angehörige der Sandwich-Generation mehrfach belastet, da in Deutschland die Phase der Ausbildung bzw. Weiterqualifikation, des Berufseinstiegs, der Familiengründung in dieses Lebensalter fällt. Neben der Sorge für die Kinder und eigener Erwerbstätigkeit übernehmen sie z.B. pflegerische Tätigkeiten hinsichtlich ihrer eigenen Eltern (vgl. Dallinger/Walter 1999, S. 47, 70ff; Lüscher/Liegle 2003, S. 79f). Lüscher/Liegle sehen angesichts dessen einen Nährboden für „gesellschaftliche Widersprüche“ bzw. „persönliche Ambivalenzen“, die u.a. zwischen den Polen Autonomie und Abhängigkeit sowie Eigeninteresse und Solidarität schwanken (ebd. 2003, S. 67f). Mehrgenerationenwohnprojekte könnten an dieser Stelle eine reale Entlastung im Alltag darstellen, der die Lebensqualität der Sandwich-Generation bzw. junger Familien insgesamt steigern würde.

In unserer heutigen Gesellschaft bestehen bereits vielfältige Beziehungen zwischen Alt und Jung, die zum einen durch den „großen“ und zum anderen durch den „kleinen Generationenvertrag“ geprägt sind. Wie schon zuvor erwähnt, finden Kontakte und Transferleistungen zum großen Teil auf Mikroebene im familiären Bereich statt (vgl. Kapitel 1 sowie 2.2.1.5 – z.B. FFG 2005, S. 82, 173; MGFFI 2007, S. 1f). Gerade durch diesen Bereich wird daher auch das Bild der anderen Generation am deutlichsten geprägt. Während in der eigenen Familie oftmals positive Bilder vorherrschen werden ältere Menschen in der Gesamtgesellschaft signifikant negativer gesehen (Ueltzhöffer 1999b, S. 1).

*„Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die Familie in Deutschland nach wie vor den wichtigsten sozialen Zusammenhang für das Zusammentreffen der Generationen darstellt. Obgleich auch hier, zumindest was den Kontakt zwischen Jugendlichen und älterer Generation angeht, deutliche Schleifspuren eines –wie wir sehen werden– gesamtgesellschaftlichen Prozesses des Auseinanderdriftens der Generationen unübersehbar ist“ (Ueltzhöffer 1999a, S. 18).*

Obwohl die meisten intergenerationellen Begegnungen noch immer innerhalb des eigenen familiären Rahmens stattfinden (z.B. FFG 2005, S. 82, 173; MGFFI 2007, S. 1), besteht ungeachtet dessen eine hohe Bereitschaft, auch außerfamiliäre Kontakte aufzunehmen und sich in diesem Rahmen freiwillig bzw. ehrenamtliche zu engagieren (vgl. Kapitel 1 und 2.2.1.5). Jene Aspekte spiegeln sich auch im Bereich der MGO wieder (vgl. Kapitel 4.4.1.4 und 4.4.1.5).

---

<sup>128</sup> Inwiefern dies tatsächlich zutrifft, ist in der Forschung umstritten (vgl. Gegenposition Peuckerts 2008, S. 314).

### 2.2.1.5 Exkurs: familiäres und außerfamiliäres ehrenamtliches Engagement

#### *Familiäres ehrenamtliches Engagement:*

Szydlík bescheinigt den meisten Familien auch heute noch

*„Räumliche Nähe, enge emotionale Beziehungen, häufige soziale Kontakte und umfangreiche Transferleistungen“, die „trotz getrennter Haushalte bis zum Tod der Eltern“ vorhanden sind (Szydlík 2000, 2002 zit. nach Peuckert 2008, S. 305).*

Es bestehen in 90% der Fälle mindestens wöchentliche Kontakte zwischen Eltern und erwachsenen Kindern (Peuckert 2008, S. 306) und die allgemeinen gegenseitigen Unterstützungsleistungen werden als sehr positiv erlebt (Peuckert 2008, S. 306 mit Verweis auf das Alterssurvey bzw. Hoff 1996; Lüscher/Liegle 2003, S. 263ff; Bengtson 2001).

Neben anderslautenden Vermutungen, vermindern Leistungen des Wohlfahrtsstaates, die zusätzlichen zum familiären Engagement erbracht werden, diese Kontakte und Transferleistungen nicht, sondern wirken –im Gegenteil– förderlich (siehe Peuckert 2008, S. 311). Peuckert betont in diesem Kontext:

*die „alltagspraktische Unterstützung alter und sehr alter Menschen wird auch heute noch überwiegend in der Familie geleistet“ (Peuckert 2008, S. 312).*

Transferleistungen in der Pflege werden jedoch nur bis zu einem gewissen Grad erbracht und durchaus ergänzend ambulante Dienste in Anspruch genommen. Heimunterbringungen von bereits Pflegebedürftigen werden ebenfalls begrüßt, wenn z.B. die alten Eltern bereits pflegebedürftig sind (vgl. Peuckert 2008, S. 313). Die meisten Familien besitzen eher die Funktion eines „flexiblen Hilfepotentials“, welches nicht tagtäglich und ausufernd, sondern speziell in „Krisensituationen“ beansprucht wird (siehe Peuckert 2008, S. 311 vgl. auch Höpflinger 2007, S. 261).

Insgesamt lässt sich neben emotionalen Motivationen zwischen nahen Verwandten (Zuneigung, Liebe zu den alten Eltern) ein Trend zum Reziprozitätsgedanken feststellen. In der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (Allbus)

*„möchten 79 Prozent ihren Eltern, die soviel für sie getan haben, auch etwas zurückgeben, und 70 Prozent meinen, dass sie, wenn sie Angehörigen helfen, von ihnen auch selbst Hilfe erwarten können“ (zit. nach Peuckert 2008, S. 308).*

Transferleistungen erfolgen im intergenerationellen, familiären Bereich in beide Richtungen: von Alt zu Jung und umgekehrt. Neben Geld- und Sachleistungen, die zumeist von der älteren zu jüngeren Generation fließen, spielen „instrumentelle“ bzw. praktische Unterstützungen (Einkaufen, Putzen etc.), die in der Regel in die Gegenrichtung strömen, eine große Rolle. Ein gleichhohes Engagement lässt sich laut Peuckert im Rahmen von „emotionaler“ und „kognitiver“ Unterstützung verzeichnen (ebd. 2008, S. 309f sowie Bengtson 2001, S. 8f).

Studien dazu, ob intergenerationelle Transferleistungen nun eher aus Eigennützigkeit (Egoismus) oder Uneigennützigkeit (Altruismus) stattfinden, lassen keine eindeutige Zuordnung erkennen. In der wissenschaftlichen Literatur existieren Belege für beide Positionen (vgl. Bien 1994; Fuchs 2003; Peuckert 2008). Somit erscheinen beide relevant. Ein Fakt, der auch generell im Rahmen des freiwilligen Engagements festzustellen ist, wie folgt zu sehen sein wird:

### *Außerfamiliäres ehrenamtliches Engagement:*

Im Zuge der Diskurse um demografischen Wandel, Veränderungen in familiären Netzen und leerer Staatshaushalte rücken zunehmend Alternativen in den Vordergrund, die auf Eigenständigkeit, ehrenamtlichem Engagement und gegenseitiger Verantwortung aller Bevölkerungsgruppen beruhen. Die Bundesregierung setzt nach Ansicht der Verfasserin hier zunehmend auf den nicht-professionellen, privaten und ehrenamtlichen Bereich – vermutlich auch vor dem Hintergrund leerer Staatskassen<sup>129</sup> (vgl. Kapitel 1 sowie S. 7). Bundesministerin Ursula von der Leyen formuliert:

*„Also müssen wir erkennen, wo wir die Chance haben, neue Strukturen und Netzwerke des sozialen Engagements, des Ehrenamts zu nutzen“ (von der Leyen 2005, S. 4<sup>130</sup>).*

1999 wurde die Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ eingerichtet (vgl. Rauschenbach 2001, S. 344). Die Begriffe Ehrenamt, Selbsthilfe, Bürgerschaftliches Engagement, Freiwilligen- sowie Bürgerarbeit werden in diesem Kontext oft synonym verwendet. Es werden Aspekte von Freiwilligkeit über unentgeltliche Leistung bis hin zu Organisations- und Qualifikationsrahmen diskutiert (vgl. Rauschenbach 2001, S. 345f). Bisher hat sich noch keine einheitliche Definition durchgesetzt (vgl. Rauschenbach 2001, S. 345, 351ff). In der vorliegenden Arbeit schließe ich mich – im Hinblick auf die optimale Passung im Rahmen einer Suchheuristik – der weitreichenden Verwendung von Terese Bock an:

*„Ehrenamtliche/freiwillige Tätige sind Bürgerinnen und Bürger, die sich, ohne durch verwandtschaftliche Beziehungen oder durch ein Amt dazu verpflichtet zu sein, unentgeltlich oder gegen eine geringfügige Entschädigung, die weit unter der tariflichen Vergütung liegt, für soziale Aufgaben zur Verfügung stellen“ (ebd. zit. nach Rauschenbach, S. 345).*

Dabei ist es unerheblich, ob die Gebenden selbst aus ihrem Einsatz einen Nutzen<sup>131</sup> ziehen oder nicht, da sich ein Wandel vom eher traditionell, rein altruistisch geprägten Ehrenamtsbild zu einem stärker auf Reziprozität ausgerichteten feststellen lässt (vgl. Rauschenbach 2001, S. 358; BMFSFJ 2005b, S. 6, 10 sowie Kapitel 2.2.1.3).

*„Nicht das selbstlose, altruistische Motiv wäre demnach Leitbild eines modernen Ehrenamtes, sondern das Handeln unter der Erwartung einer wie auch immer gearteten, wie auch immer diffusen Rückerstattung“ (Rauschenbach 2001, S. 349).*

---

<sup>129</sup> vgl. die Kooperation der Arbeitsagenturen und Jobcentern mit den Mehrgenerationenhäusern, in denen Arbeitslose bzw. Arbeitssuchende in ehrenamtliche Tätigkeiten vermittelt werden (siehe Pressemitteilung Nr. 05/2012 vom 13.01.2012 bzw. unter <http://www.mehrgenerationenhaeuser.de> bzw. <http://www.bmfsfj.de>; sowie den Initiativen rund um die (intergenerationellen) Freiwilligendienste insgesamt (z.B. Ausrufung des „Europäischen Jahres der Freiwilligentätigkeit 2011“ in der Pressemitteilung Nr. 50/2011 vom 14.06.2011 sowie Pressemitteilung Nr. 119/2011 vom 07.12.2011, <http://www.freiwilligendienste-aller-generationen.de>)

<sup>130</sup> in BMFSFJ (2005)

<sup>131</sup> Dies kann von „Spaß haben“, „Kontakte erlangen“ über Anerkennungs- und Wertschätzungserfahrungen bis hin zu Macht und Einfluss reichen. Auch ein zeitlich versetzter Nutzen (Ausfüllung eines Ehrenamts in der Schulzeit um einen guten Ausbildungs- oder Studienplatz in diesem Bereich zu erhalten) ist von den Engagierten akzeptiert und möglich.

Auch die Initiativen der Bundesregierung folgen diesem Bild bzw. gehen auf dieses ein und nutzen es gezielt als Anreiz für (mehr) Engagement (vgl. u.a. BMFSFJ 2007a, 2007b):

*„Vom ehrenamtlichen Engagement profitieren alle, auch die Freiwilligen selbst“  
(Schröder 2010<sup>132</sup>).*

Bleibt festzuhalten, dass sich sowohl Alt als auch Jung engagieren (BMFSFJ 2005b, S. 5). Die damalige Ministerin Ursula von der Leyen formuliert in der Vorstellung des 2. Freiwilligensurvey: „Fast jeder Dritte in Deutschland über 14 Jahre hat ein Ehrenamt inne“ (vgl. auch Jonas 2000, S. 26 sowie 3. Freiwilligensurvey). Wobei die Tendenz sowohl im Engagementpotenzial (von 26 % auf 37 % der Befragten) als auch im tatsächlich ausgeführten Engagement (von 32 % auf 37 %) im Zeitraum von 1999 bis 2009 leicht steigend ist (BMFSFJ 2010c, S. 7).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, „welche Strukturen bzw. Anreize notwendig sind, um [...] ‚win-win-Situationen‘ zu realisieren, die zum einen den Bedürfnissen der Älteren gerecht werden, zum anderen auch anderen Gruppen zugute kommen“ (Mensch 2005, S. 1). Für den Bereich der gemeinschaftlichen intergenerationellen Wohnprojekte kann mittlerweile auf gute Strukturen, die bauliche, finanzielle, infrastrukturelle und konzeptionelle Aspekte betreffen, zurückgegriffen werden (siehe Kapitel 2.1.2.2). Diese können jedoch nur den Rahmen bereitstellen, in dem „win-win-Situationen“ für alle Generationen geschaffen werden. Um solche tatsächlich entstehen zu lassen, bedarf es weiterer Anstrengungen, welche vor allem den zwischenmenschlichen Bereich betreffen. Demzufolge behandelt die vorliegende Studie exakt jenen Aspekt (vgl. Kapitel 2.3).

Auf die meisten Menschen, die sich für die Realisation eines MGO einsetzen, trifft sicherlich zu<sup>133</sup>, was für ehrenamtliches Engagement im Allgemeinen ebenfalls gilt: sie wollen die „Gesellschaft zumindest im Kleinen mitgestalten“ (BMFSFJ 2005a, S. 96; BMFSFJ 2005b, S. 6; vgl. auch MAGS 2006, S. 8f). Dabei möchten sie jedoch nicht „bevormundet und gegängelt werden“ (Christine Bergmann zit. nach Braun/Abt/Bischoff 2000, S. 3). Sie möchten ihren Lebensraum selbst erschaffen (vgl. Kapitel 2.1.2). Diese Menschen sind dazu bereit, „nach ihren Neigungen und Interessen Mitverantwortung in ihrem Gemeinwesen zu übernehmen“ (Braun/Abt/Bischoff 2000, S. 3). Rauschenbach beschreibt die Relevanz, sich selbst verwirklichen zu können, neue Kompetenzen zu erwerben, die eigenen Werte zu stabilisieren und Anerkennung zu erhalten. (ebd. 2001, S. 354). Auch der Reziprozitätsgedanke (ich gebe etwas und bekomme etwas dafür) kommt an dieser Stelle deutlich zur Geltung, welcher in der vorliegenden Arbeit mit „neuen ehrenamtlichen Denken“ bezeichnet werden soll.

Problematisch könnte es im Rahmen generationsübergreifender Wohnprojekte bei jenen Facetten des neuen Denkens werden, die auf Verbindlichkeit abzielen. Laut Beher et al. (2000, S. 13f) ist für ehrenamtliches Engagement eine zeitliche Begrenzung ebenso wichtig, wie die Möglichkeit, jederzeit aussteigen zu können. Solche gemeinschaftliche Wohnprojekte erfordern jedoch ein gewisses Maß an kontinuierlichem Engagement, bei dem klare Zielvorstellungen und Überschaubarkeit (FFG 2005, S. 37) des persönlichen Einsatzbereiches nicht immer gegeben sind (vgl. Kapitel 4.4.1.4).

---

<sup>132</sup> Pressemitteilung Nr. 95/2010 vom 29.11.2010 im Rahmen der Vorstellung des „Dritten Freiwilligensurveys“

<sup>133</sup> vgl. z.B. Interview B7, S. 194

Festzuhalten ist, dass sowohl im familiären als auch außerfamiliären Bereich der Wunsch nach intergenerationellem Kontakt in der Bevölkerung recht hoch zu sein scheint bzw. zunimmt und von politischer Seite begrüßt und unterstützt wird. Während innerhalb der Familie vielfältige Kontakte, emotionale Bindungen und positive Altersbilder bestehen, die Transferleistungen zwischen den Generationen ermöglichen, bestehen für den außerfamiliären Bereich Defizite aber auch Entwicklungspotenziale, die genutzt werden könn(t)en. An dieser Stelle bieten intergenerationelle Wohnprojekte *eine* Möglichkeit, diese zu realisieren.

### **2.2.1.6 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen in Verbindung mit intra- und intergenerationellen Generationenverhältnissen bezüglich MGO**

#### *Generationendefinition:*

Abschließend herauszustellen bleibt, dass Vorstellungen über Generationenbegriffe nicht auf festgeschriebenen Sachverhalten beruhen, sondern immer menschliche Konstruktionen darstellen, die abhängig vom Denken, Fühlen und Handeln gebildet werden. Es ist davon auszugehen, dass neben der Alterskohorte weitere Faktoren in den Relevanzsystemen der WohnprojektbewohnerInnen eine Rolle spielen, die das jeweilige Denken, Verhalten und Handeln beeinflussen (aktuelle Lebenssituation, ähnliche Weltansichten, Deutungsmuster und Einstellungen etc.)<sup>134</sup>. Generationen werden somit über Gemeinsamkeiten und Differenzen der Angehörigen derselben bzw. unterschiedlicher Generationen konstruiert. Analog dazu wird in der vorliegenden Arbeit ein Aufmerksamkeitsfokus während der Analysen auf die Vorstellung von Generationen innerhalb des Relevanzsystems der Interviewees gerichtet. Es interessiert insbesondere die eigene Zuordnung zu einer Generation und damit einhergehende Abgrenzung zu anderen Generationen (vgl. Kapitel 2.2.1.1 bzw. S. 45, 215, 223).

Der Begriff des Alters selbst zeigt sich ebenso komplex und damit schwierig zu definieren: bis wann ist ein Erwachsener „jung“ und ab wann kann man ihn als „alt“ bezeichnen?

Zahlreiche Publikationen orientieren sich in ihren Abgrenzungen an den Übergängen vom Eltern- und Großelterndasein (s.o.). Ähnlichen Ausrichtungen begegnet man in MGO, die durch eine Alterseinteilung zwischen jungen Erwachsenen bzw. Erwachsenen mittleren Alters gegenüber älteren Erwachsenen unterscheiden. Während erstgenannte oftmals die gewünschte Altersmischung hinsichtlich des Vorhandenseins von Kindern gewährleisten (Stichwort: junge Familien), werden Letztere in der Regel mit den Assoziationen „kinderlos“ bzw. „erwachsenen Kinder oder Enkel habend, die selbst nicht im MGO wohnen“ bedacht, was durch die Literatur- bzw. Dokument- (vgl. S. 33 sowie Kapitel 4.1) und Interviewanalysen deutlich wird (vgl. Kapitel 4.3 und besonders 4.4.1.5).

#### *Generationenverhältnisse:*

Lüscher/Liegle halten fest, dass gesellschaftliche Generationenverhältnisse die private intra- und intergenerationelle Beziehungsgestaltung in nicht zu unterschätzendem Maße beeinflussen (ebd. 2003, S. 55, 77, 108f, 201). Heute werden angesichts des gesellschaftlichen Wandels, leerer Staatskassen etc. zunehmend Projekte relevant, die auf außerfamiliäre Intergenerationalität, Solidarität und ehrenamtliches Engagement abzielen (Stichworte: Kontakt und Transferleistungen). Dabei, so stellen die Freiwilligen- und Generationensurveys fest, kann auf

---

<sup>134</sup> Verhalten soll in dieser Arbeit gegenüber dem Handeln als zunächst unreflektierte Ausübung unterschiedlicher (Re-)Aktionen verstanden werden (vgl. Kapitel 4.4.1.2).

ein hohes Engagementpotenzial in der gesamten Bevölkerung zurückgegriffen werden, in welcher ein großer Wunsch nach generationsübergreifenden Begegnungen existiert. In diesem Zusammenhang werden reziprozitäre gegenüber altruistischen Ansätzen favorisiert: Menschen wollen die Chance ergreifen, ihre Umwelt aktiv mitzugestalten, anderen helfen und gleichzeitig selbst davon profitieren. Auch für die Entstehung gemeinschaftlicher, intergenerationeller Wohnprojekte sind dies entscheidende Gedanken, wie Kapitel 2.1.2 sowie 4.1 zeigen werden. Es ist davon auszugehen, dass Generationenbeziehungen wie überall auch in MGO durch wechselseitigen Austausch gekennzeichnet sind. Unter pädagogischer Betrachtungsweise findet eine gegenseitige Beeinflussung statt, die Veränderungen bewirkt, welche in der vorliegenden Arbeit unter Lernaspekten untersucht wurden<sup>135</sup>:

*„Dabei muss die Darstellung dieser [Lern-]Prozesse<sup>136</sup> im Hinblick auf die konkreten Lebenserfahrungen in heutigen Gesellschaften über den Kontext der familialen Generationenbeziehungen hinaus ausgeweitet werden“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 174).*

Dabei zeigen sich diese Beziehungen dynamisch und vielfältig: konflikthaft, segregiert oder auch solidarisch bzw. ambivalent. Gesellschaftspolitische Hoffnung in diesem Kontext ist, dass sich durch außerfamiliäre Kontakte nicht nur positive Generationenbilder sondern gleichfalls intergenerationelle Unterstützungssysteme ähnlich denen in familiären Zusammenhängen entwickeln. Diese wären dann in der Lage, sowohl gesellschaftspolitisch gewinnbringend den Zusammenhalt in der gesamten Bevölkerung zu stärken sowie aufgrund materieller Transferleistungen den Staatshaushalt zu entlasten, als auch individuell, für den Einzelnen die persönliche Lebensqualität zu erhöhen (siehe Kapitel 2.1.2 und 4.1).

Lüscher/Liegle fassen wie folgt zusammen:

*„[Das]Konzept der Generationenbeziehungen bezeichnet wechselseitige, rückbezügliche Prozesse der Orientierung, der Beeinflussung, des Austauschs und des Lernens zwischen den Angehörigen von zwei und mehr Generationen (intergenerationelle Beziehungen) sowie innerhalb ein und derselben Generationen (intragenerationelle Beziehungen). Form und Dynamik von Generationenbeziehungen ergeben sich aus der Erfahrung subjektiver Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie aus der Erfüllung von institutionell vorgegebenen Aufgaben“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 60<sup>137</sup>).*

In diesem Sinne fokussieren die anschließenden Kapitel verschiedene Lernkonzepte, um die theoretischen Bezüge der vorliegenden Arbeit weiter zu verdeutlichen.

## **2.2.2 Formelles und informelles Lernen im Rahmen des lebenslangen Lernens**

### **2.2.2.1 Vorbemerkungen**

*Auswahl pädagogisch orientierter Lerntheorien:*

Analog der erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung der vorliegenden Studie, wurde zur Interpretation und Einordnung der empirischen Daten auf pädagogisch bzw. psychologisch-

---

<sup>135</sup> vgl. Ausführungen zu pädagogischen Generationenzusammenhänge (Höpflinger 1999)

<sup>136</sup> im Kontext der Generationenverhältnisse und des Generationenlernens

<sup>137</sup> siehe auch Lüscher/Liegle 2003, S. 54

pädagogisch orientierte Lerntheorien zurückgegriffen. Klassisch psychologische Arbeiten sind in der Regel experimentell bzw. in Laborsituationen entstanden und scheinen daher für die Betrachtung komplexer Interaktionen in MGO eher ungeeignet<sup>138</sup> (Winkler/Mandl 2005, S. 57; Künzel 2010, S. 11).

*Als Ausnahme kann in diesem Kontext die Aktions- bzw. Handlungsforschung<sup>139</sup> („action research“) angesehen werden, die Mitte des letzten Jahrhunderts von Kurt Lewin quasi als Gegenbewegung<sup>140</sup> wissenschaftlich etabliert wurde (z.B. Lewin 1948). Mit meiner Studie untersuche ich zwar ebenfalls Individuen in ihren alltäglichen Interaktionen. Es ist jedoch nicht meine Absicht, durch eigene bzw. wissenschaftliche Interventionen während der Studie im Untersuchungsfeld Veränderungen herbeizuführen oder die Befragten an der Entwicklung von Interventionsstrategien, im Sinne partizipativer Forschung, teilhaben zu lassen (vgl. Witzel 1982, S. 68 sowie Büttner 2002, S. 25).*

Ein weiterer Anlass, pädagogisch ausgerichtete Arbeiten zu präferieren, lag darin begründet, dass psychologische Lerntheorien oftmals zugunsten der Grundlagenforschung<sup>141</sup> die Komponente zwischenmenschlicher Interaktionen und ihre Bedeutung für den Lernprozess (vgl. u.a. Göhlich 2007, S. 7, 11 sowie Mitgutsch 2008, S. 11ff) vernachlässigen, welche jedoch gerade zentrale Aspekte meiner Studie betrifft (vgl. Kapitel 2.1.2 sowie 2.3).

#### *Interaktionsbegriff:*

Der Begriff der Interaktion wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Ich schließe mich der Definition von Weidenmann et al. an, da ihre eher weit angelegte, umfassende Positionierung dem explorativen Charakter meiner Arbeit entspricht sowie der Entwicklung analytischer Suchraster zuträglich ist:

*„Von sozialer Interaktion wollen wir allgemein sprechen, wenn sich zwei oder mehr Menschen in ihrem Handeln aufeinander beziehen, gleichgültig, ob sie dabei eine Wirkung erzielen oder nicht“ (Weidenmann et al. 1993, S. 363).*

Ergänzend möchte ich jedoch hinzufügen, dass neben dem „beobachtbaren Handeln“ auch die Gedanken, die Reflexionen eines Individuums, quasi als vorweggenommene oder im Nachhinein, imaginierte Handlungen (wie z.B. Sprechakte) bzw. (Re-)Aktionen gleichfalls

---

<sup>138</sup> Künzel (2010, S. 100) verweist darauf, dass es grundsätzlich „empirisch-experimentelle“ oder „hermeneutisch-qualitative“ Forschung gibt. Seiner Ansicht nach sollte im Rahmen der Forschung bezüglich informellen Lernens qualitativen Methoden der Vorzug gegeben werden, da die Individuen in ihrem Lebensraum betrachtet werden sollten (vgl. ebd. 2010, S. 98, 105). Demnach würde es sich jedoch um eine Kombination, also empirisch-qualitativer Forschung handeln, welche einerseits ihre Daten aus dem Feld generiert (und nicht im „stillen Kämmerlein“), diese jedoch mit qualitativen, kategorialen aber auch hermeneutischen Analyse- und Interpretationsmethoden bearbeitet (zur forschungsmethodischen Einteilung qualitativer Rekonstruktionsverfahren siehe Kruse 2010, S. 210ff). Dem Plädoyer für qualitative Forschung schließe ich mich jedoch gerne an (vgl. Kapitel 3).

<sup>139</sup> diese „wird als wissenschaftlich-empirische Arbeit mit der Absicht verbunden, durch diese soziale Veränderungen in dem untersuchten Feld herbeizuführen. Der Sozialforscher ist dabei zugleich (passiver) Beobachter und (aktiv) Handelnder. Die untersuchten Personen sind nicht nur Datenlieferanten, sondern sie werden als ‚Subjekte‘ in den Forschungsprozeß einbezogen“ (Reinhold 1997, S. 10).

<sup>140</sup> zur rein experimenteller Forschung im Labor (vgl. Büttner 2002, S. 25)

<sup>141</sup> z.B. Pawlow, Bandura u.a. (vgl. Edelmann 1996, S. 57ff; Lefrançois 1976, S. 45ff)

eingeschlossen werden sollen (vgl. Kruse 2009, S. 18ff<sup>142</sup> sowie Kapitel 3.4.3). Weitere Ausführungen zur konkreten Anwendung des Interaktionsbegriffs hinsichtlich der vorliegenden Studie finden sich in Kapitel 2.2.2.2 – insbesondere 2.2.2.3.

#### *Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und Relevanz des informellen Lernens:*

Im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels und den damit einhergehenden Veränderungen in der demografischen Verteilung und den bis dato vorherrschenden Familienstrukturen, gewinnen Konzepte, welche auf Verständnis und Transferleistungen setzen und auf diese Weise Konflikt- und Segregationstendenzen entgegenwirken, verstärkt an Bedeutung. Um gesamtgesellschaftlich, aber auch individuell, in Zukunft veränderten Bedingungen gerecht zu werden, sind soziale Fähigkeiten, die auf außerfamilialem solidarischem intra- und vor allem intergenerationellem Umgang fußen, zunehmend relevant.

Um mit diesen Herausforderungen umzugehen, entwickeln sich neue Lebens-, Arbeits-, Wohn- und auch Lernformen (vgl. Kapitel 1 und 2.2.1.3).

*„Die Entwurzelung und Vereinzelung vieler Menschen im Zusammenhang von Globalisierung, Marktkonkurrenz und Arbeitsflexibilisierung machen neue soziale Bindungen und Solidaritäten notwendig“ (Dohmen 2001, S. 165).*

Bezüglich des Wohnens und Lebens treten in diesem Kontext vermehrt gemeinschaftliche und speziell generationsübergreifende Wohnprojekte in den Vordergrund, welche in Kapitel 2.1.2 behandelt wurden. Im Hinblick auf Aspekte des veränderten Lernens bzw. der neuen Anforderungen an Lehren und Lernen kristallisiert sich in der Literatur ein Fokus auf informelle Lernprozesse heraus, wie z.B. Dohmen zusammenfassend betont:

*„Wenn man pragmatischer das bessere Zurechtkommen in einer undurchsichtig-bedrohlichen Umwelt als zentrales Ziel des Lernens annimmt, dann erhält das informelle Erfahrungslernen in dieser Umwelt ein stärkeres Gewicht und eine zentrale Bedeutung“ (Dohmen 2001, S. 33).*

Dem Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen, d.h. dem Lernen in allen Lebensbereichen wird verstärkt an Bedeutung zugemessen. Die veränderten Bedingungen erfordern von jedem Individuum ein Dazulernen, Weiterlernen, Umlernen, Neulernen (vgl. Wittwer 2003, S. 22; Dohmen 2001, S. 18f<sup>143</sup>; Singh 2005, S. 94) etc., welches speziell an seinen konkreten Lebensbezügen (berufliche aber auch ehrenamtliche Arbeit, Familie, Freunde, Freizeitaktivitäten, Vereine etc.) orientiert ist.

*„Der schnelle Wandel und die zunehmende Unvorhersehbarkeit äußerer Verhältnisse, Situationen und Herausforderungen fordert die Menschen zunehmend zu einem direkteren Selbstlernen in den wechselnden Anforderungssituationen ihrer Umwelt heraus“ (Dohmen 2001, S. 164)*

Bildungspolitische Antwort auf die veränderten Anforderungen müsste demnach

---

<sup>142</sup> in Rückgriff auf u.a. Schütz, Mead und Blumer

<sup>143</sup> in Rückgriff auf Watkins/Marsick 1992

*„der Ausbau einer für alle Menschen offenen kooperativen Lerngesellschaft und bürgerschaftlichen Lernkultur als motivierendes Umfeld und stützender Rahmen für eine neue Lernsolidarität“ (Dohmen 2001, S. 165)*

sein. Entsprechend könnten die MGO als informelle Lernumgebung gedeutet werden, welche die Chance bietet, solidarisches Denken und Handeln voneinander bzw. im Miteinander zu erlernen bzw. im alltäglichen Zusammenleben, d.h. in individuellen Lebenszusammenhängen, zu praktizieren. Damit wäre es im Rahmen solidarischer Lernprozesse von nicht zu unterschätzender Bedeutung und Wert, die dortigen Lebens- und Lernbedingungen wissenschaftlich weiter zu untersuchen und zu fördern bzw. Fördermöglichkeiten zu unterstützen. Dazu soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

*„Therefore, we have to conclude: Everybody learns under non- and informal external<sup>144</sup> conditions within ones lifespan – but why, where, when, how and what has still to be investigated“ (Straka 2005, S. 41).*

Halten wir demnach fest: in Bezug auf die Zielsetzung, einen „europäischen Raum des lebenslangen Lernen [zu<sup>145</sup>] schaffen“ (EU 2001, S. 3), wird der Bereich des informellen Lernens immer relevanter. Besonders den individuellen Lebenszusammenhängen außerhalb von Bildungsinstitutionen wird verstärkt Bedeutung beigemessen, die als „informelle Lernumgebungen“, das Denken, Verhalten und Handeln jedes einzelnen Menschen beeinflussen. Sie tragen folglich nicht nur zum individuellen Wohlbefinden und einem persönlichen Zurechtkommen im eigenen Leben bei, sondern bekommen darüber hinaus, nimmt man alle Individuen zusammen, gesamtgesellschaftliches Gewicht<sup>146</sup>.

Im Folgenden wird zunächst eine Abgrenzung und Definition der Konzepte des formellen und informellen Lernens erfolgen, um die Klärung des Diskursbereiches innerhalb der vorliegenden Studie sicherzustellen. Daran anschließen werden sich Forschungsdesiderate und sich daraus ergebende Forschungsfragen hinsichtlich informeller Lernprozesse im Kontext der informellen Lernumgebung MGO.

### **2.2.2.2 Formelles und informelles Lernen – Abgrenzung und Definition**

#### *Entstehung und aktuelle Definitions- und Verständigungsprobleme:*

Einige Autoren (s.u.) verweisen bezüglich der Entstehung beider Begriffe auf John Dewey, welcher bereits 1916 in seinem Werk „Democracy and Education“ zwischen formalem und

---

<sup>144</sup> Straka benutzt an dieser Stelle das Wort „external“, da er herausstellt, dass sich das formelle und informelle Lernen für ihn bislang nur an den Organisationen und Strukturen (Bildungssysteme, -kontexte) festmachen lässt. Die unterschiedlichen „externen“, außerhalb der Bildungssysteme angesiedelten sowie individuumsbezogenen Anteile, das „wie, wo genau, wann und warum“ bedürfen noch einer genauen empirischen Untersuchung. Erstere wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als „Einteilung nach Organisationsform“ und Letztere als „Einteilung nach Lernprozessgraden im Kontext von Lernprozessaspekten“ konzeptioniert (Abbildung 6 und Abbildung 7) sowie konkret im Kontext intergenerationeller Wohnprojekte untersucht.

<sup>145</sup> Einschub der Autorin zur besseren Lesbarkeit

<sup>146</sup> Dies ist z.B. dann der Fall, wenn durch intergenerationelle Projekte ein generationsübergreifender solidarischer Umgang miteinander gefördert wird, der von der Basis aus Auswirkungen auf gesellschaftlich relevante Bereiche (gesellschaftlicher Zusammenhalt, positive Grundeinstellung gegenüber allen Altersgruppen, intergenerationelle außerfamiliäre Transferleistungen etc.) besitzt.

informellem Lernen unterscheidet. Ersteres verwendet er in Zusammenhängen der direkten, intentionalen Vermittlung, während Zweiteres hingegen mit indirekten, unbewussten, beiläufigen, d.h. inzidentellen Lernvorgängen, verknüpft wird (vgl. Overwien 2005a, S. 340 sowie 2005b, S. 2 Winkler/Mandl 2005, S. 47<sup>147</sup>).



Foto 2: Gemeinsame Gartenarbeit (Foto: Anita Bous)

Insgesamt zeigt sich eine sehr uneinheitliche begriffliche Verwendung (Overwien 2005a, S. 342 sowie 2007, S. 2), die Dohmen von einem „Container-Phänomen“ sprechen lässt (ebd. 2001, S. 39, vgl. auch Düx/Sass 2005, S. 395 oder Straka 2005, S. 39; Künzel 2010, S. 99). Unklar bleibt, was genau unter formellem Lernen zu verstehen ist und wodurch sich im Gegenzug informelles Lernen auszeichnet. Overwien sieht den bislang fehlenden Konsens in der Unterschiedlichkeit der „Betrachterperspektiven und Forschungszugänge“ (ebd. 2005a, S. 342) begründet. Auch Künzels Argumentation weist in diese Richtung: Der Begriff des informellen Lernens wurde von den jeweiligen Forschungsrichtungen anhand empirischer Daten entwickelt und wird ständig durch neue Funde im Sinne der Angemessenheit und Relevanz für die in der Realität auftauchenden Formen des informellen Lernens modifiziert<sup>148</sup>. Damit geht er nicht auf eine strikt theoretische, logische, im „stillen Kämmerlein“ entwickelte Theorie zurück, die einheitlicher nicht sein könnte (vgl. Künzel 2010, S. 94, 96f). Eine genaue Definition zeigt sich somit schwierig, ist aber für einen fruchtbringenden Diskurs unumgänglich, damit alle Beteiligten wissen, worüber man im Einzelnen redet. Daher wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Versuch einer Synopse vorgenommen, die auch zugleich als Suchheuristik in den Interviewanalysen diente.

<sup>147</sup> vgl. auch <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LatentesLernen.shtml> (Download am 20.06.2011)

<sup>148</sup> die Definition des NALL zeigte sich z.B. als „zu eng für alltagskulturelle und soziale Lernformen“ (Künzel 2010, S. 96)

### 2.2.2.2.1 Formelles Lernen

Formelles oder auch Formales Lernen findet in Institutionen statt. Es ist zielgerichtet, lernort- und zeitgebunden sowie überprüfbar und mit Zertifikaten verbunden. Die Lernprozesse werden durch Vermittlungspersonen intentional herbeigeführt und bewusst vom Lernenden vollzogen (z.B. EU Kommission 2002, S. 57; Overwien 2005a, S. 346; Straka 2000, S. 26). Es kommt nach Dohmen (ebd. 2001, S. 27) klassischer Weise zu einem

*„künstlich arrangierten, didaktisch präparierten, erfahrungsfern-abstrakten, theoretisch-verbale Nachlernen, was es schon an fertigem Wissen gibt“.*

Als Beispiele seien die Bildungsmöglichkeiten in Schulen oder Volkshochschulen genannt: Es gibt Lehrpläne, die zu einer bestimmten Zeit in den Räumlichkeiten der jeweiligen Institution verfolgt werden. Der Lernerfolg wird anhand von Klausuren und Tests überprüft und ggf. zertifiziert (vgl. Hansen 2008, S. 49, 59). In der Publikation der EU Kommission von 2001 (ebd. S. 33, 35) wird formales Lernen gegenüber non-formalem Lernen differenziert (vgl. auch Watkins/Marsick 1990, S. 12ff), welches in seiner Charakterisierung jedoch schwer nachvollziehbar ist (vgl. Hansen 2008, S. 52f): Es vereint Elemente, die andere Autoren dem informellen-selbstgesteuerten Lernen zuordnen, welches zielgerichtet, bewusst und unabhängig von Bildungsinstitutionen verläuft. Den einzigen Unterschied könnte man darin sehen, dass es u.U. hinsichtlich der Lernziele, Lerndauer und Lernmittel systematischer sein kann (vgl. EU Kommission 2001, S. 35; Watkins/Marsick 1990, S. 12ff<sup>149</sup>).

*Exkurs: Wenn ich eine Fremdsprache erlernen möchte, so könnte ich zum einen offizielle Seminare in anerkannten Bildungseinrichtungen besuchen (Universität, VHS). Damit würde ich mich im formellen Bereich bewegen. Zum anderen stünde mir jedoch darüber hinaus die Möglichkeit offen, an Konversationskursen teilzunehmen, die privat durch Mund-zu-Mund-Propaganda oder Nachbarschaftsvereine organisiert werden. Diese sind dann zwar wie Erstere ebenfalls zeit- und ortsgebunden, aber hinsichtlich der Zertifizierbarkeit wird es schon schwieriger. Damit würden wir uns im Feld des non-formalen Lernens bewegen (vgl. Marsick/Watkins 1990, S. 12ff; Overwien 2005a, S. 8). Eine weitere Möglichkeit bestünde im Selbststudium mithilfe selbstgewählter Lernmittel, die ich, wenn ich möchte, jederzeit beiseite legen kann. Diese Form ließe sich dann eher dem informellen-selbstgesteuerten Lernen zuordnen, würde jedoch der EU Kommission zufolge ebenfalls im non-formalen Bereich liegen.*

Ich schließe mich daher denjenigen Autoren an, die einer solchen Einteilung eher kritisch gegenüberstehen (z.B. Dohmen 2005, S. 25; Overwien 2005a, S. 346; Hansen 2008, S. 53). Sinnvoller erscheint die Abgrenzung zwischen formellem und informellem Lernen, wie sie von der Mehrzahl in der Literatur bevorzugt wird (Overwien 2005a; Hansen 2008). Neben formellem Lernen findet sich in Bildungseinrichtungen ebenfalls eine weitere Form des Lernens, welche zudem nicht auf diesen Bereich beschränkt bleibt, sondern in allen Lebensbereichen anzutreffen ist: das informelle Lernen<sup>150</sup> (vgl. Waxenegger et al. 2011, S. 25).

---

<sup>149</sup> dies wäre z.B. in pädagogisch strukturierten Kursen, Seminaren und Workshops der Fall, welche außerhalb der anerkannten Bildungsinstitutionen stattfinden (siehe Exkurs)

<sup>150</sup> vereinzelt wird es auch, um zu weiterer Verwirrung beizutragen, mit Begrifflichkeiten wie non-formelles oder non-formales Lernen gleichgesetzt (vgl. Hansen 2008, S. 51ff sowie Dohmen 2001, S. 18)

#### 2.2.2.2.2 Informelles Lernen

##### *Kurze Anmerkungen zur begrifflichen Verwendung:*

Im englischsprachigen Raum stößt man oftmals noch auf einen synonymen Gebrauch der Bezeichnungen „informal education“ und „informal learning“. Gleichwohl ist eine Tendenz erkennbar, analog zum Deutschen von „informellem Lernen“, also „informal learning“ zu sprechen, wenn beiläufige, unbewusste Prozesse gemeint sind, um eine stärkere Abgrenzung zu intendierten und vor allem vermittelten Lernprozessen vorzunehmen (vgl. Overwien 2005a, S. 341f; 2005, S. 345 sowie 2007, S. 1).

##### *Charakteristika des informellen Lernens:*

Informelles Lernen wird als die „Grundform“ menschlichen Lernens angesehen<sup>151</sup>, welches „natürlich“ und „überlebenswichtig“ ist (Dohmen 2001, S. 138 siehe auch S. 26, 126, 131, 145) und in allen Lebensbereichen von Individuen naturgemäß gezeigt wird (z.B. Dohmen 2001, S. 18ff; Overwien 2005a, S. 12). Daher, so wird oftmals angeführt, laufen ca. 70 Prozent aller Lernprozesse informell ab (vgl. Dohmen 2001, S. 43f, 126; Dehnbostel 2005, S. 145, 148; Overwien 2005a, S. 3, 340 und 2007, S. 1<sup>152</sup>). Sie werden von den Autoren als beiläufig, heimlich, nebenbei usw. gekennzeichnet. Darüber hinaus wird ihnen eine hohe Wertigkeit im Sinne eines unmittelbaren und leichten Lernens zugeschrieben, da sie innerhalb von lebensnahen und damit authentischen Situationen erworben werden (vgl. Dohmen 2001, S. 28 auch Waxenegger et al. 2011, S. 23; Arnold/Pachner 2011, S. 300f<sup>153</sup>):

Es wird davon ausgegangen, dass der Lernende

- a) aktiv und möglicherweise selbstgesteuert am Lerngeschehen beteiligt ist und nicht passiv oder fremdgesteuert wie in formellen Lernprozessen (siehe z.B. Watkins/Marsick 1992, S. 290),
- b) dass er in authentischen, situativen,
- c) persönlichen, ihn direkt betreffenden und damit interessierenden<sup>154</sup> Lebenszusammenhängen (Familie, Freunde, Vereine etc. – vgl. auch Dohmen 2001, S. 18ff; 134f),
- d) individuell und somit besser lernt als in „künstlichen“ Lernumgebungen wie sie i.d.R. in Bildungsinstitutionen vorzufinden sind.
- e) Informelles Lernen ist somit ein lebensnahes Lernen, welches in sozialen Kontexten stattfindet und unmittelbar mit der Lebenssituation der Lernenden verknüpft ist.
- f) Es kann ein zunächst unbewusstes Lernen sein (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2), welches durch Reflexionen in ein bewusstes überführt wird (vgl. Kapitel 2.2.2.2.3).

---

<sup>151</sup> Schon für John Dewey waren informelle Lernprozesse die Grundlage formal organisierter Lernprozesse (vgl. Overwien 2005, S. 340).

<sup>152</sup> in Rückgriff auf den vielzitierten Faure-Report aus dem Jahr 1972, in dem „about 70 per cent of all human learning“ auf informelle Lernprozesse zurückzuführen ist (Faure et al. 1972, S. 5)

<sup>153</sup> Für die Schulkultur beschreiben die beiden AutorInnen den „heimlichen Lehrplan“ oder „hidden curriculum“, die „Einstellungen, Gewohnheiten und Kompetenzen weitergegeben, die maßgeblich für eine Lernkultur sind“ (Arnold/Pachner 2011, S. 300). Diese „bestimmen Handlungen und Deutungsmuster der am Lernprozess Beteiligten. Diese Handlungen und Deutungsmuster wiederum machen die vorherrschende Lernkultur einer Gesellschaft aus“ (Arnold/Pachner 2011, S. 300) – und dies alles ist unbewusst (Arnold/Pachner 2011, S. 301).

<sup>154</sup> und wer interessiert ist, ist motivierter und lernt demzufolge schneller, besser, leichter etc.

- g) In informellen Lernprozessen werden eher situativ Kompetenzen erworben, als Fachwissen angeeignet  
(nach Arnold/Pachner 2011, S. 304ff, vgl. auch Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221).

Dieser Betrachtungsweise liegt eine konstruktivistische Sichtweise zugrunde, da angenommen wird, dass im Lernenden selbst begründet liegt, ob er etwas lernt oder nicht. Dabei kann er entweder selbst bewusst entscheiden, ob er Veränderungen herbeiführt oder diese laufen für ihn (zunächst oder dauerhaft<sup>155</sup>) unbemerkt ab – beeinflussen ihn dennoch in seinem Denken, Fühlen und Handeln (vgl. Nienkemper 2009, S. 15 sowie Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221).

*„Das natürlich-interessierte Lernen entwickelt sich in der Interaktion mit der Umwelt, aus denen man sich die handlungsleitenden Vorstellungen bildet, die es ermöglichen, in der Welt zurechtzukommen“ (Dohmen 2001, S. 134).*

Wichtig ist die Abgrenzung zu formellem Lernen, welches innerhalb von Institutionen bzw. im professionellen Rahmen angesiedelt ist (u.a. Watkins/Marsick 1990, S. 12ff; Overwien 2005a, S. 8). Wie schon Dohmen (2001, S. 25), folgt auch die vorliegende Arbeit dem Konsens der Bremer Konferenz „Lifelong learning Inside and Outside of Schools“ vom 26.02.1999, welcher besagt:

*„Informal learning is a non-taught lifelong process“, „outside the established formal system“, „that allows individuals to acquire values, skills and knowledge from daily experience“ (Dohmen 2001, S. 26).*

Es bezieht sich somit auf jegliches

*„Selbstlernen“, welches sich „in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2001, S. 25)*

Im Folgenden sollen nun die unterschiedlichen Facetten, welche in der Literatur mit informellem Lernen verbunden werden, Betrachtung finden: das selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernen, das implizite bzw. inzidentelle Lernen sowie das Erfahrungslernen.

#### **2.2.2.2.1 Das selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernen**

Das selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernen ist dem formellen Lernen am ähnlichsten, da es zielgerichtet und bewusst stattfindet. Manche Autoren grenzen es daher aus dem Konzept des informellen Lernen aus (z.B. Dietrich 2001, S. 22). Allerdings findet es durchaus außerhalb von Bildungsinstitutionen statt, so dass es im Rahmen des Bremer Konsens mit eingeschlossen wird. Der Lernende ist frei in der Wahl des Lernorts, der Lernmittel und in der Zeit, welcher er für das Lernen aufwendet. Darüber hinaus kann er je nach Motivation seinen Einsatz dafür erhöhen oder verringern (vgl. Livingstone 1999, 68f sowie 1998, S. 4ff; Dietrich 2001, S. 22; Hansen 2008, S. 55, 57ff).

---

<sup>155</sup> vgl. Ausführungen zum informellen Erfahrungs- und implizit bzw. inzidentellen Lernen (Kapitel 2.2.2.2.3 und 2.2.2.2.2)

*„The learner decides what will be learned, where it will be learned and with whom it will be learned“ (Harrison 2003, S. 32) – „The informal learner approached someone who had more expertise and experience than themselves“ (Harrison 2003, S. 37).*

*Selbstgesteuertes Lernen findet man häufig in Wohnprojektgruppen, die sich auf das Zusammenleben vorbereiten, indem sie eine Projektentwicklung in Anspruch nehmen. Dort werden gezielt Informationen eingeholt, wie z.B. Finanzierungen gesichert oder organisatorische Fragen geregelt werden können (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Nicht selten werden Projektbegleiter auch hinsichtlich der Vermittlung von Fachwissen über Kommunikationsprozesse und deren aktive Einübung in der Gruppe angefragt (vgl. Kapitel 2.1.2.2 sowie S. 267)<sup>156</sup>.*

#### **2.2.2.2.2 Das implizite bzw. inzidentelle Lernen**

Doch nicht jeder Lernprozess innerhalb des informellen Lernens läuft so bewusst, geplant und kontrolliert ab. Gerade das beiläufige, ungeplante sowie unkontrollierte Lernen wird von nicht wenigen Autoren als das genuin informelle angesehen (u.a. Marsick/Watkins 1990; Watkins/Marsick 1992; Dehnbostel/Meyer-Menk 2004; vgl. auch Overwien 2005a, S. 343f). Es ereignet sich in alltäglichen Lebenszusammenhängen innerhalb und außerhalb formeller Bildungseinrichtungen und kann sowohl erwünschte als auch unerwünschte Lernergebnisse hervorbringen (vgl. Arnold/Pachner 2011, S. 304f). Charakteristisch ist, dass implizites bzw. inzidentelles Lernen nebenbei abläuft, während andere Aspekte ebenfalls eine Rolle spielen oder vielmals sogar im Vordergrund stehen<sup>157</sup> (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 217; Overwien 2005a, S. 343).

*„Es ist m. E. das Entscheidende bei dieser Abgrenzung, dass es beim informellen Lernen im allgemeinen nicht das primäre Ziel ist, etwas bestimmtes zu lernen, sondern mit Hilfe des Lernens eine andere Absicht besser zu verwirklichen, d. h. dass das informelle Lernen sich meist im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten und anderen Zielsetzungen als sinnvolle und notwendige Hilfe zum besseren Zurechtkommen in der Umwelt ergibt“ (Dohmen 2001, S. 23<sup>158</sup>).*

Für Winkler/Mandl handelt es sich demzufolge um

*„unbewusstes Gelegenheitslernen, dass sich als Nebenprodukt anderer Tätigkeiten ergibt“ (ebd. 2005, S. 48), welches sich in „der täglichen Erfahrung und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt – zu Hause, am Arbeitsplatz, beim Spielen, beim Zeitunglesen, Radiohören etc.“ abspielt (Winkler/Mandl 2005, S. 48).*

Von manchen Autoren wird implizites bzw. inzidentelles Lernen synonym verwandt (z.B. Winkler/Mandl 2005, S. 48), während andere hingegen Unterscheidungen treffen, welche die Bewusstheit der Lerninhalte und des Lernprozesses in den Blick nehmen (siehe EU Kommission

---

<sup>156</sup> Leider, so wird die vorliegende Studie zeigen, wird diesen gruppenspezifischen Kommunikationsprozessen nach dem Einzug jedoch nicht mehr so viel Relevanz beigemessen, dass eine weitere Entwicklung in Form einer kontinuierlichen (pädagogischen) Begleitung wahrgenommen wird. Details können Kapitel 4.3 sowie 4.4 entnommen werden.

<sup>157</sup> vgl. später Kapitel 5 und 6.1.5 (Diskussionsfähigkeit im Rahmen von z.B. Hausversammlungen erlernen)

<sup>158</sup> siehe auch ebd. 2001, S. 33, 35f

2000, S. 53; Overwien 2005a, S. 343; Hansen 2008, S. 56f). Implizites Lernen bleibt in jeglicher Weise unbewusst: weder auf das Gelernte noch den Aneignungsprozess kann zurückgegriffen werden. Es handelt sich also um eine „doppelte Unbewusstheit“ (vgl. Winkler/Mandl 2005, S. 49). Als Beispiel wird der Erwerb der Muttersprache angeführt. Im Falle des inzidentellen Lernens bleibt der Prozess zwar ebenfalls unbewusst, das Gelernte kann jedoch gezielt abgerufen werden (vgl. Hansen 2008, S. 56f<sup>159</sup>).

*„Um inzidentelles Lernen handelt es sich z.B. dann, wenn ein Mitarbeiter eines Bankunternehmens aufgrund praktischer Erfahrung Strategien für Kundengespräche entwickelt, die er einem Lehrling für dessen erste Kundenkontakte mitgibt. Der Mitarbeiter hat die Strategien durch seine Erfahrungen inzidentell erlernt, greift aber – um sie seinem jüngeren Kollegen mitgeben zu können – bewusst auf dieses Wissen zurück“ (Hansen 2008, S. 57).*

#### **2.2.2.2.3 Das informelle Erfahrungslernen**

Auch das sogenannte informelle Erfahrungslernen (Nienkemper 2009, S. 12) zeichnet sich dadurch aus, dass es in alltäglichen Situationen, eher beiläufig stattfindet. Im Gegensatz zum impliziten oder auch inzidentellen Lernen, zeigt es sich jedoch deutlich reflexiver (Dehnbostel 2000, S. 104; Dohmen 2001, S. 33, 58 sowie Overwien 2005a, S. 347): Der Lernende ist sich entweder schon während des Lernprozesses bewusst, dass er etwas gelernt hat oder er reflektiert die fraglichen Inhalte im Nachhinein (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 224). Der Reflexionsprozess kann dabei sowohl vom Lernenden selbst initiiert werden als auch durch äußere Intervention (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 224; Overwien 2005a, S. 344) – im Rahmen von Mehrgenerationenwohnprojekten z.B. durch Mitbewohner oder professionelle Begleitung (siehe dazu auch Kapitel 5). Manche Autoren betonen geradezu die Notwendigkeit einer (kritischen) Reflexion, um zu einem *nachhaltigen* Lernen zu gelangen (z.B. Marsick/Watkins 1990; Dohmen 2001, S. 29; Winkler/Mandl 2005, S. 56). Entscheidend für einen fruchtbaren Lernprozess ist demnach, dass die Reflexionen überhaupt erfolgen und das Lernen nicht unbewusst bleibt (Marsick/Watkins 1990, S. 30; Overwien 2005a, S. 343; Overwien 2005b, S. 9).

#### **2.2.2.2.4 Kontroverse um implizites, inzidentelles und Erfahrungslernen**

Während das Erfahrungslernen recht einstimmig dem informellen Lernen zugeordnet wird, da es sich um bewusste Prozesse handelt, entbrennt indessen hinsichtlich des impliziten bzw. inzidentellen Lernens eine rege Diskussion. Die Gegner verweisen auf die unbewussten und unreflektierten Vorgänge und betonen ihre Nähe und ungeklärte Abgrenzung zu Sozialisationsprozessen (vgl. Dohmen 2001, S. 58; Overwien 2005b, S. 8 sowie Livingstone 1999, S. 68f; Kirchhöfer 2000 und 2001; Kirchhof/Kreimeyer 2003).

Befürworter argumentieren mit unterschiedlichen Aspekten des menschlichen Lernens:

Sie unterstellen dem Lernenden z.B. eine wie auch immer geartete Aktivität, einen interaktiven Prozess mit dem er seiner Umwelt entgegentritt, sich mit ihr auseinandersetzt.

*„Das heißt Lernen ist nur über die aktive Beteiligung des Lernenden [...] möglich; kein Lernen ist ohne selbstgesteuerten Anteil denkbar; über kontinuierlich ablaufende*

---

<sup>159</sup> in Rückgriff auf Watkins/Marsick 1992

*individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, und Interpretationsprozesse ist Lernen in jedem Fall konstruktiv, eingebettet in jeweils spezifische Kontexte verläuft Lernen stets situativ, und schließlich ist Lernen immer auch sozial in dem Sinne, daß Lernen [...] ein interaktives Geschehen darstellt [...]*“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 356 zit. nach Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221)

Dabei ist es gleichgültig, ob dieser Prozess bewusst vollzogen wird (wie generell beim selbstgesteuerten oder gar im Nachhinein beim Erfahrungslernen) oder unbewusst abläuft (wie im impliziten bzw. inzidentellen Lernen). Er bewirkt immer eine Veränderung im Denken, Verhalten, Handeln und/oder Gefühl<sup>160</sup>, welches auf eine aktive Verarbeitung trotz seiner Unbewusstheit zurückzuführen ist (siehe Winkler/Mandl 2005, S. 50; Dohmen 2001, S. 28).

*„Das heißt: Erfahrungen sind nicht einfach Produkte oder Reflexe [...], sondern Ergebnisse eines Zusammentreffens und einer teils mehr rationalen, teils mehr gefühlsmäßigen Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt“* (Dohmen 2001, S. 28).

Darüber hinaus heben sie hervor, dass Menschen in Zusammenhängen lernen, in denen die Intention nicht immer hauptsächlich auf Lernen ausgelegt ist oder mit Erstaunen im Nachhinein bemerkt wird, dass Etwas ganz Anderes als das Intendierte<sup>161</sup> gelernt wurde (vgl. Singh 2005, S. 93, 96; Winkler/Mandl 2005, S. 48f; Rossing 1991, S. 47, 58).

Außerdem beziehen sich die Autoren auf das Konzept des „tacit knowledge“<sup>162</sup> von Michael Polanyi (ebd. 1966) und betonen Gelerntes, welches zwar von den Individuen gezeigt wird und handlungsrelevant ist, aber dessen ungeachtet ihnen unbewusst bleibt und/oder nicht verbalisierbar ist (siehe Watkins/Marsick 1992; Dohmen 2001, S. 133; Overwien 2005b, S. 11). Es kann zudem vorkommen, das Gelernte erst nach einer „Inkubationszeit“ zu Tage tritt, wie dies bei dem berühmten „Aha-Effekt“<sup>163</sup> der Fall ist (Dohmen 2001, S. 133; Winkler/Mandl 2005, S. 51; Krech et al. 1971, S. 332f). Dohmen formuliert zusammenfassend:

*„Gegen den Ausschluss unbewusster Erfahrungsverarbeitung aus dem, was als informelles Lernen gilt, wird in der angelsächsischen Diskussion immer wieder darauf hingewiesen, dass das Ziel menschlichen Lernens nicht immer eine bewusste Erkenntnis ist, ja dass sogar bewusstes Wissen oft routinisiert werden, ins Gefühl gehen, ins Unterbewusste absinken muss, um das Verhalten im Alltag nachhaltig zu bestimmen. Wir können nicht jede Entscheidung immer wieder bewusst reflektiert fällen“* (Dohmen 2001, S. 21).

---

<sup>160</sup> zum Lernbegriff vgl. auch Rossing 1991, S. 49

<sup>161</sup> vgl. Stichwort: „heimlicher Lehrplan“ – z.B. Zinnecker (1975)

<sup>162</sup> „Tacit knowledge“ ist schweigendes, nicht träges Wissen. Es ist nämlich verhaltenswirksam, aber nicht oder nur schwer zu verbalisieren, „weil es aus mehr gefühlshaft kondensierten Praxiserfahrungen und aus unbewussten Erfahrungsvergleichen wächst und oft mehr eine Art ganzheitliches Gespür für Menschen, Situationen und Wirkungszusammenhänge als ein bewusstes abfragbares Wissen ist“ (Dohmen 2001, S. 133).

<sup>163</sup> beim sog. Aha-Effekt ruht das Gelernte, der Lernende bewegt die unterschiedlichen Elemente, die ihm zur Problemlösung vorliegen gedanklich hin- und her (bewusst oder unbewusst) – und erst zu einem späteren, oft auch unerwarteten Zeitpunkt, verbindet sich das Wissen, wird dem Lernenden bewusst und tritt mit dem „Aha-Effekt“ zutage: der Lernende kann es anwenden und das Problem lösen.

Außerdem zeigen sich, besonders in alltäglichen Interaktionssituationen, kausale Bedingungsbeziehungen oftmals viel zu komplex und nicht erklärbar. Es wird schnell und intuitiv gehandelt, so dass keine bewusste Reflexion möglich ist. Diese spielt u.U. erst im Nachhinein, wenn überhaupt eine Rolle (vgl. Dohmen 2001, S. 29f). Im Übrigen weisen einige Autoren zusätzlich auf den Umstand hin, dass Menschen in manchen Fällen auch erst dann handlungsfähig werden, wenn das Wissen, was sie bewusst gelernt haben, z.B. durch Aneignung von Theorien und Regeln, zu implizitem Wissen wird, was relativ unbewusst und quasi automatisiert angewandt wird (vgl. Dohmen 2001, S. 43; Winkler/Mandl 2005, S. 53 – z.B. wenn ich gelernte Prinzipien für eine konstruktive Kommunikation in einer schwierigen Konfliktsituation spontan anwende).

Wie lässt sich nun aus der Vielfalt der aufgezeigten Merkmale, die das Konzept des informellen Lernens beherbergen kann und den unterschiedlichen Positionen, welche es konkret umfassen soll, eine einheitliche Definition herstellen, die fruchtbar für die vorliegende Studie ist und als sogenannte „Suchheuristik“ (vgl. Kapitel 3 bzw. S. 82) fungieren kann? Livingstone „hält nicht viel von kategorischen Abgrenzungen, denen in der Praxis keine Bedeutung zukommt“ (nach Dohmen 2001, S. 58). Daher wendet er sich gegen eine Inklusion unbewusster Lernprozesse in das Konzept des informellen Lernens. Die vorliegende Arbeit wird jedoch zeigen, dass eine Unterscheidung bewusster und unbewusster Lernprozesse im Rahmen des informellen Lernens innerhalb der informellen Lernumgebung der MGO durchaus Sinn macht:

Die Reflexionsprozesse der Bewohner führen zu einem hinsichtlich des konzeptuell und individuell gewünschten intergenerationellen solidarischen Umgangs nicht immer zu erwünschten, sondern ebenso zu unerwünschten Lernprozessen. Zum anderen betrifft dies ebenso das persönlich bessere Zurechtkommen in der selbstgewählten Lebensumgebung des MGO, welches daher nicht zwangsläufig zur erhofften Steigerung der eigenen Lebensqualität führt (vgl. Kapitel 4.4.2, 5 und 6). Es wäre daher förderlich, die o.g. Reflexionsprozesse in pädagogischer Form zu begleiten oder ggf. anzustoßen, um die BewohnerInnen in ihrem Bestreben zu unterstützen. Eine Überführung der unbewussten, nicht-reflektierten Erfahrungen und damit zusammenhängender Lernprozesse in bewusste, reflektierte wäre somit sinnvoll – und folglich auch deren konzeptuelle Unterscheidung, welche im Rahmen des informellen Lernens mit den Begriffen des impliziten bzw. inzidentellen gegenüber dem reflektierten Erfahrungslernen vorgenommen wird.

Ich folge demnach der Conclusio Dohmens, der abschließend formuliert:

*„Wir kommen also [...] zu dem Ergebnis, dass es sich beim impliziten wie beim Erfahrungslernen um spezifischen Akzentuierungen eines ähnlichen Lernansatzes handelt“ (Dohmen 2001, S. 36).*

Das informelle Lernen ist vor diesem Hintergrund m. E. optimaler Weise als Kontinuum zu sehen (vgl. auch Dohmen 2001, S. 34, 36; Overwien 2005a, S. 346 und Overwien 2005b, S. 15; Overwien 2006, S. 47; Hansen 2008, S. 53ff), welches sich an den in den letzten Unterkapiteln aufgeführten Merkmalen orientiert. Im Folgenden wird eine Synopse vorgestellt, welche in der vorliegenden Arbeit Verwendung findet:

### 2.2.2.2.3 Synopse formelles und informelles Lernen

Hinsichtlich der Einteilung des informellen Lernens schlage ich zunächst eine grobe Dreiteilung vor, die das Konzept Hansens aufgreift (ebd. 2008, S. 55), jedoch verfeinert um die Dimension der Lernform ergänzt. Somit ergeben sich Differenzierungen bezüglich: der Organisationsform, der Lernform und der Lernprozessgrade (siehe Abbildung 6). Im Folgenden werden diese nur kurz skizziert, da deren Inhalte auf den vorhergegangenen Ausführungen basieren – für Details und Beispiele sei daher an die jeweiligen obigen Kapitel verwiesen.

#### *Einteilung nach Organisationsform:*

Die erste Dimension greift die Art der Organisationsform auf: *Formelles Lernen* (FL) findet demnach im institutionell organisierten Bereich, wie z.B. der Schule oder VHS<sup>164</sup> statt. Zudem ist eher Regel als Ausnahme, dass Zertifikate ausgestellt werden.

*Informelles Lernen* (IL) hingegen ist nicht an Institutionen gebunden, sondern tritt in allen Lebensbereichen auf (Universität, Vereine, Familie, Freunde etc.<sup>165</sup>).

Die Unterteilung formales vs. non-formales Lernen sei hier nur der Vollständigkeit halber in der grafischen Übersicht aufgeführt. In Kapitel 2.2.2.2.1 wird erläutert, warum es in dieser Arbeit keine Anwendung findet.

#### *Einteilung nach Lernform:*

Die zweite Dimension betrifft die unterschiedlichen Lernformen: *formelle* werden als zielgerichtet, bewusst und überprüfbar beschrieben. Sie sind darüber hinaus an einen bestimmten Lernort bzw. eine spezielle Lernzeit gebunden (Kurse, Workshops). Verbunden damit ist oftmals eine Vermittlungsperson, die den behandelten Stoff aufbereitet und den Lernprozess anleitet sowie z.B. mittels Klausuren und Tests das Lernergebnis überprüft.

*Informelle Lernformen* lassen sich in drei weitere Subdimensionen aufspalten:

*Das selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernen (SL)* findet immer dann statt, wenn der Lernende seinen Lernort, die Lernzeit und die Lernmittel frei wählen kann. Zudem ist es ihm möglich, das Lernpensum und die Lernziele seiner aktuell vorliegenden Motivation sowie den aktuellen Bedürfnissen anzupassen<sup>166</sup>.

*Das Erfahrungslernen (EL)* ereignet sich beiläufig in alltäglichen Lebenszusammenhängen, deren Erfahrungsräume nicht primär auf Lernen ausgelegt sind, sondern andere Zielsetzungen verfolgen (Geselligkeit, Spaß, Entscheidungen etc.). Das heißt, es findet ein Lernen in Situationen, nach erlebten „Fällen“, anhand von „Beispielen“ statt – weniger nach „Regeln“ oder „abstrahierten Theorien“, wie im Bereich des formellen Lernens (Dohmen 2001, S. 29; Winkler/Mandl 2005, S. 49<sup>167</sup>, vgl. Kapitel 2.2.2.2.2.3).

Charakteristisch ist gegenüber dem *impliziten bzw. inzidentellen Lernen* (IMPL/IZDL) die begleitende oder anschließende Reflexion der Situation, in welcher die Erfahrungen gemacht wurden. Reflektierte Elemente sind z.B. die konkreten Aktionen bzw. Reaktionen der

---

<sup>164</sup> Volkshochschule

<sup>165</sup> siehe Kapitel 2.2.2.2.1

<sup>166</sup> Details und Beispiele finden sich in Kapitel 2.2.2.2.1.

<sup>167</sup> in Rückgriff auf Reber 1967

Beteiligten, inklusive des Individuums selbst. Des Weiteren werden Konsequenzen gezogen, die das weitere Denken und Handeln beeinflussen<sup>168</sup> (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2.2).

#### Einteilung nach Lernprozessgraden:

Grundlegend zeigt sich für alle vorhergegangenen (Sub-)Dimensionen die Einteilung nach Lernprozessgraden (LPG) im Rahmen von Lernprozessaspekten (LPA), über die sich ein Kontinuum mit folgenden Polen aufspannen lässt:

- bewusst – unbewusst
- reflektiert – unreflektiert
- geplant – ungeplant
- kontrolliert<sup>169</sup> – unkontrolliert.

Nach diesen Maßgaben ergibt sich folgendes Bild:

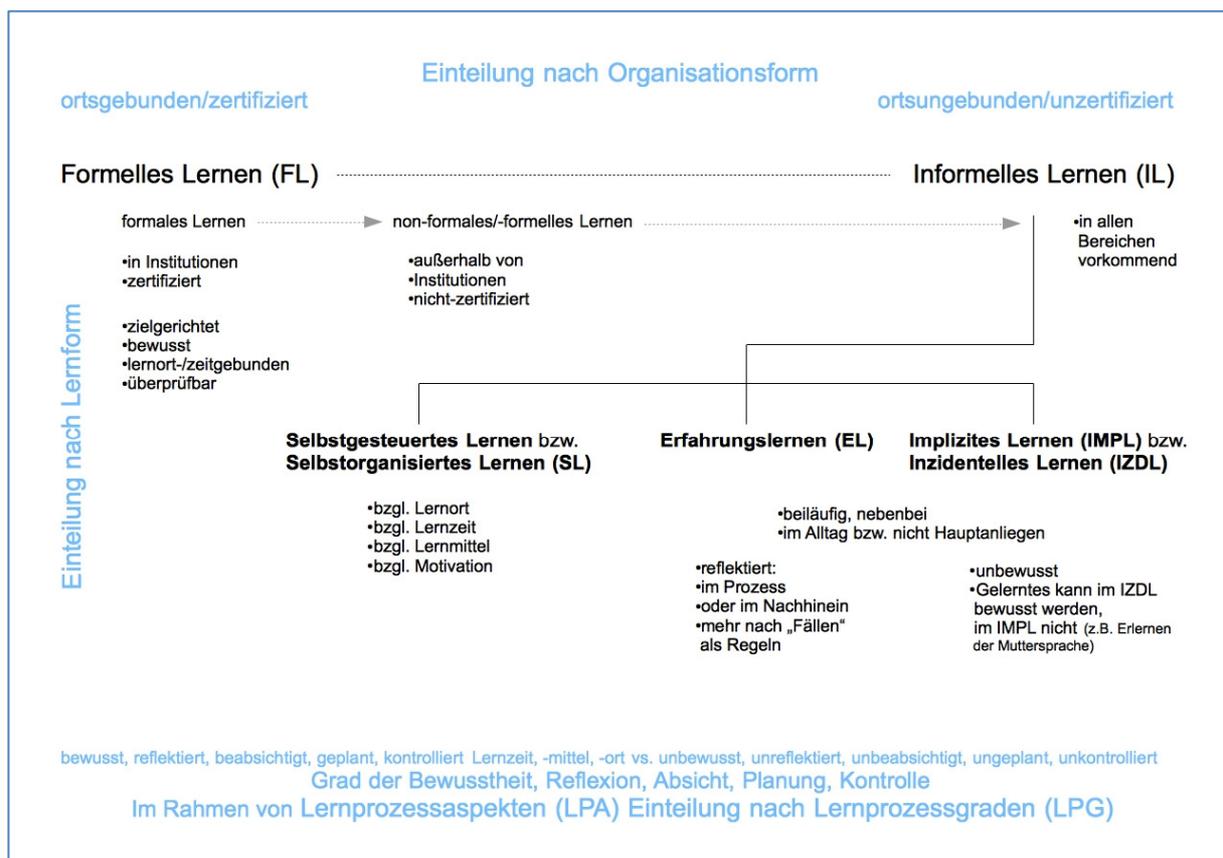


Abbildung 6: Formelles und Informelles Lernen

#### 2.2.2.2.4 Lernprozess im Lichte des informellen Lernens

##### Lernanlässe und Lernprozessaspekte:

Betrachtet man das Konzept des informellen Lernens aus dem Blickwinkel des beiläufigen, d.h. nebenbei in alltäglichen Lebenszusammenhängen, Lernens, so werden Lernprozesse oftmals

<sup>168</sup>nach dem Motto: „Ich denke aufgrund der und der Erfahrung, dass die Zusammenhänge so und so sind und daher handle ich jetzt auf diese und jene Weise – währenddessen es davor anders gewesen ist“

<sup>169</sup> bezüglich Lernzeit, -mittel, -ort, -motivation, -zielen

durch Irritationen angestoßen, die von den Erwartungen des Individuums oder der üblichen Routine innerhalb einer vorgefundenen bzw. erlebten Situation abweichen (siehe Dohmen 2001, S. 19f, 130; Watkins/Marsick 1992, S. 295; Dehnbostel 2000, S. 104; Dehnbostel/Meyer-Menk 2004, S. 3 sowie Overwien 2005a, S. 347).

*„Beim Erfahrungslernen werden Erfahrungen in Reflexionen eingebunden und führen zur Erkenntnis. Dies setzt allerdings voraus, dass die Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern in Probleme, Herausforderungen und Ungewissheiten eingebunden sind“ (Dehnbostel/Meyer-Menk 2004, S. 3).*

Wenn also mein eigenes, bisheriges Verhalten scheitert oder in eine unerwartete Richtung führt, mache ich neue Erfahrungen, die mich bewusst oder unbewusst verändern – mir jedoch gleichfalls alternative Handlungsmöglichkeiten eröffnen bzw. eröffnen können (vgl. Rossing 1991, S. 49; Dohmen 2001, S. 130; Overwien 2005a, S. 346 in Bezug auf Sommerlad/Stern 1999; Siebert 2006, S. 215).

*„[Informelles Lernen ist im Gegensatz zum formellen<sup>170</sup>] ein Lernen in und über Erfahrungen [...], wobei die Erfahrungen in Reflexionen und bewusste Lernfortschritte einmünden oder auch als sinnliche Wahrnehmungen implizit und unbewusst zu Lernprozessen führen“ (Dehnbostel 2002, S. 3).*

Das Konzept des informellen Lernens verdeutlicht somit, dass Lernen zum einen mit Prozessen des bewussten Handelns und der bewussten Reflexion und zum anderen mit unbewussten Abläufen verbunden ist, die eher auf der Ebene des Verhaltens und Fühlens bzw. unbewusster Denkabläufe anzusiedeln sind (vgl. Dohmen 2001, S. 19, 28, 34, 133).

Im Kontext des lebenslangen Lernens wird im Zusammenhang mit informellen Lernprozessen der Aspekt des „besseren Zurechtkommens im eigenen Leben“ als Zielvorstellung formuliert (u.a. Dohmen 2001, S. 27ff; Waxenegger et al. 2011, S. 9).

*„Dabei geht es vor allem um ein Lernen, welches zu einer besseren Alltagsbewältigung führt und zu einer Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe und sozialen Inklusion“ (Waxenegger et al. 2011, S. 19).*

Dohmen resümiert:

*„Wenn man [...] das bessere Zurechtkommen in einer undurchsichtig-bedrohlichen Umwelt als zentrales Ziel des Lernens annimmt, dann erhält das informelle Erfahrungslernen in dieser Umwelt ein stärkeres Gewicht und eine zentrale Bedeutung“ (Dohmen 2001, S. 33). Es soll ein „besseres Zurechtkommen in den Umweltbereichen, in denen diese Erfahrungen gemacht wurden, ermöglichen“ (Dohmen 2001, S. 28).*

Seiner Ansicht nach soll eine „Kumulation von Erfahrungen“ in individuellen Lebensbezügen stattfinden, anstatt einer Anhäufung „systematischen Wissens“ (Dohmen 2001, S. 29).

*„In der direkten Konfrontation mit praktischen Problemen und Anforderungen in der ungefilterten Alltagsumwelt wird mehr implizit problem- und handlungsbezogen und*

---

<sup>170</sup> Anmerkung der Autorin zum besseren Verständnis

*mehr nach Fällen und Beispielen als nach Regeln und abstrahierten Theorien gelernt“ (Dohmen 2001, S. 29).*

Es sei einerseits erinnert, dass diese Erfahrungen in einem unbewussten Zustand verbleiben können, aber gleichwohl zu Verhaltensänderungen führen (vgl. Winkler/Mandl 2005, S. 50). Andererseits kommt es durch Reflexionsprozesse zum mehr oder weniger bewussten Erkennen von „Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Systemzusammenhängen“ (Dohmen 2001, S. 29). Aufgrund des lebensnahen Charakters dieser informellen Lernprozesse wird davon ausgegangen, dass ein „wertvolles Lernen“ stattfindet, da es mit der jeweiligen, persönlich relevanten Situation verknüpft wird und nicht in einer theoretisch-abstrakten Form bestehen bleibt<sup>171</sup> (Dohmen 2001, S. 30, vgl. in der vorliegenden Arbeit zudem S. 70).

#### *Lernergebnisse:*

Die Ergebnisse des informellen Lernprozesses sind aus den Veränderungen im Denken, Verhalten, Handeln und/oder dem Gefühl rückwirkend erschließbar. Dem Forscher sind jene entweder anhand von beobachtbaren Reaktionen oder durch die Lernenden übermittelten Aussagen zugänglich (siehe Dohmen 2001, S. 133 und Rossing 1991, S. 49). Entsprechend handelt es sich um bewusste oder unbewusste Erkenntnisprozesse bzw. -zuwächse, die zu einer Denk- bzw. Verhaltensänderung führen (vgl. Winkler/Mandl 2005, S. 50).

*„Lernen umfaßt alle Verhaltensänderungen, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen<sup>172</sup>. Solche Änderungen schließen nicht nur die Aneignung neuer Informationen ein, sondern auch die Veränderungen des Verhaltens, deren Ursachen unbekannt sind. Andererseits sind in dieser Definition Veränderungen ausgeschlossen, die aufgrund von Reifevorgängen (genetisch vorbestimmten Änderungen), künstlichen chemischen Änderungen wie z.B. Konsequenzen der Einnahme von Drogen, oder vorübergehenden Veränderungen, z.B. durch Ermüdung, entstehen“ (Lefrançois 1994, S. 3f).*

### **2.2.2.3 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen bezüglich (in-)formellen Lernens im Kontext intergenerationeller Wohnprojekte**

#### *Untersuchung des Lernprozesses und pädagogische Unterstützung*

Die vorangegangenen Kapitel zum Themenbereich des informellen Lernens verdeutlichen weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich *konkret* ablaufender Lernprozesse in den individuellen Lebenszusammenhängen der Menschen (vgl. Dohmen 2001, S. 134; Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 13; Straka 2005, S. 41). Kirchhof/Kreimeyer formulieren in diesem Sinne

*„Das Ziel besteht vielmehr darin, die wichtigsten Eigenarten und Charakter dieser Lernprozesse darzustellen, um in der weiteren Auseinandersetzung die – unter anderem damit verknüpften – Chancen und Risiken informellen Lernens in Form von Spannungsfeldern abzuleiten<sup>173</sup>“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 217).*

---

<sup>171</sup> Um unerwünschten Lernergebnissen vorzubeugen, kann in manchen Fällen eine begleitete Reflexion sinnvoll sein (vgl. Kapitel 4.4.2 sowie 5.2ff).

<sup>172</sup> Im Originalzitat befindet sich nur dieser erste Satz im Kursivdruck.

<sup>173</sup> bezüglich der vorliegenden Arbeit u.a. zwischen Ideal und Realität bzw. Reflexion und Interaktion (vgl. Kapitel 5 und 6)

Dabei rücken die Lernenden als Dreh- und Angelpunkt dieser Prozesse in den Vordergrund (siehe Künzel 2010, S. 100). Für die EU Kommission stehen „die Lernenden im Zentrum“ (ebd. 2001, S. 4). Bezüglich intergenerationeller Wohnprojekte wäre demnach zu klären, welche Aspekte des Lernens während der Wohnphase zu finden sind bzw. wie sich die individuellen Lernprozesse gestalten. Darüber hinaus ließe sich eruieren, inwiefern diese zu den gesellschaftspolitisch erwünschten bzw. individuell und konzeptuelle durch die MGO erhofften Zielvorstellungen passen<sup>174</sup>, welche Spannungsfelder sich daraus ergeben und wie ihnen u.U. auf pädagogische Weise begegnet werden könnte (vgl. Kapitel 5 sowie 6): Overwien wirft generell in diesem Zusammenhang die

*„Frage [auf<sup>175</sup>], wie das informelle Lernen unterstützt werden kann, auch durch veränderte Formen formaler Bildung“ (Overwien 2005b, S. 2).*

Zu einem späteren Zeitpunkt wird sich ebenso in dieser Arbeit zeigen, dass auch im Rahmen des informellen Lernens innerhalb generationsübergreifender Wohnprojekte eine Kopplung mit Aspekten des formellen Lernens sinnvoll sein kann (siehe S. 308,313– vgl. zudem Wittwer 2003, S. 21), um die Bewohner in ihren eigenen Zielvorstellungen zu unterstützen und ihnen auf diese Weise im Sinne des lebenslangen und informellen Lernens (siehe S. 72, 78) ein besseres Zurechtkommen in ihrer selbstgewählten Wohn- und Lebensumgebung MGO zu ermöglichen.

#### *Fokus auf individuelles Lernen – und nicht Vermittlung (Lehren):*

Im Zuge des zirkulären Forschungsprozesses wurden zunächst Aspekte des Lehrens und der Vermittlung, wie sie in den Konzepten des formellen Lernens zu finden sind, mit einbezogen. Aufgrund des Datenmaterials fand im Verlauf der Studie jedoch eine Fokussierung auf Aspekte des informellen Lernens und darin noch einmal speziell der beiläufigen Lernprozesse statt, da Elemente des selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens in den Interviews nur am Rande thematisiert wurden: weder erfolgte eine professionelle Begleitung des jeweiligen gesamten Wohnprojekts (FL) noch nahmen die BewohnerInnen einzeln an Seminaren oder Workshops teil<sup>176</sup> (SL), die der Verbesserung ihres gemeinschaftlichen Zusammenlebens im Sinne ihrer Zielvorstellungen hätten dienen können (vgl. S. 176, 181sowie S. 72). Erst in den abschließenden Kapiteln, welche sich mit möglichen gezielten pädagogischen Interventionen beschäftigen, werden diese Aspekte aus o.g. Gründen wieder aufgegriffen (siehe Kapitel 5 und 6).

Demgegenüber erweist sich die Betrachtungsweise des informellen Lernens als außerordentlich fruchtbar, da gleichermaßen auf die aus den Interviews rekonstruierten Lernprozesse zutrifft, was Kirchhof/Kreimeyer insgesamt für informelle Lernprozesse resümieren:

*„Informelles Lernen im sozialen Umfeld ist prinzipiell ein Lernen ohne (pädagogische) Lehrhandlung. Damit greift die traditionelle Vorstellung vom Lehren und Lernen unter dem ‚Primat der Instruktion‘ (Reinmann-Rohrmeier/Mandl 1997, S. 359) hier nicht. Es ist eben kein pädagogisches Setting vorhanden, kein Lehr-Lernprozess geplant und*

---

<sup>174</sup> z.B. unerwünschte Lernprozesse

<sup>175</sup> Einschub der Autorin zur besseren Lesbarkeit

<sup>176</sup> Kostenpflichtige Seminare in diesem Kontext, werden regelmäßig z.B. von der Stiftung Mitarbeit (<http://www.mitarbeit.de>) angeboten - wie z.B. das am 01.06.-02.06.2011 in Kassel durchgeführte mit dem Titel „Nicht immer einer Meinung? Konfliktmanagement in Beteiligungs- und Kooperationsprozessen“.

organisiert, ‚damit Lernende die präsentierten Wissensinhalte in ihrer Systematik verstehen, diese im Gedächtnis verankern und damit die vorher definierten Lehr-Lernziele erreichen‘ (ebd.). Um informelles Lernen zu beschreiben, muss vielmehr die aktive und konstruktive Rolle der Lernenden in der Gestaltung und Integration des jeweils relevanten Wissens in den spezifischen Handlungssituationen des sozialen Umfelds betont werden. Damit stellt sich das informelle Lernen als ein (gemäßigtes) konstruktivistisches Lernverständnis dar (vgl. Dohmen 2001, S. 22 zu Bjørnåvold 2000)“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221).

*Verwendungsschwerpunkte des Konzepts des informellen Lernens innerhalb dieser Arbeit:*

Insbesondere die Elemente des impliziten bzw. inzidentellen Lernens sowie des Erfahrungslernens zeigen sich äußerst relevant, da den Abläufen der individuell erfolgenden bzw. nicht-erfolgenden Reflexionsprozesse eine maßgebliche Bedeutung zukommt. Dabei geht es um Fragen, ob Reflexionen stattfinden und wenn ja, inwiefern bzw. inwieweit? Welche genau dies sind, würde an dieser Stelle zu weit führen. Daher sei auf die empirischen Ergebniskapitel (Kapitel 4.4.1, 4.4.2.4 sowie 5) verwiesen.

In Kapitel 2.2.2.3 wurde das gesamte Konzept des informellen Lernens inklusive aller seiner Facetten vorgestellt und gegenüber dem formellen Lernen abgegrenzt. Um die beschriebene Einordnung der vorliegenden Studie auch grafisch zu veranschaulichen, sei an folgendes Schaubild verwiesen, welches die eben genannten Aspekte aufgreift, jedoch die Schwerpunkte der vorliegenden Studie in schwarzer Farbe hervorhebt, während die weniger bzw. nicht tangierten gräulich gehalten sind:

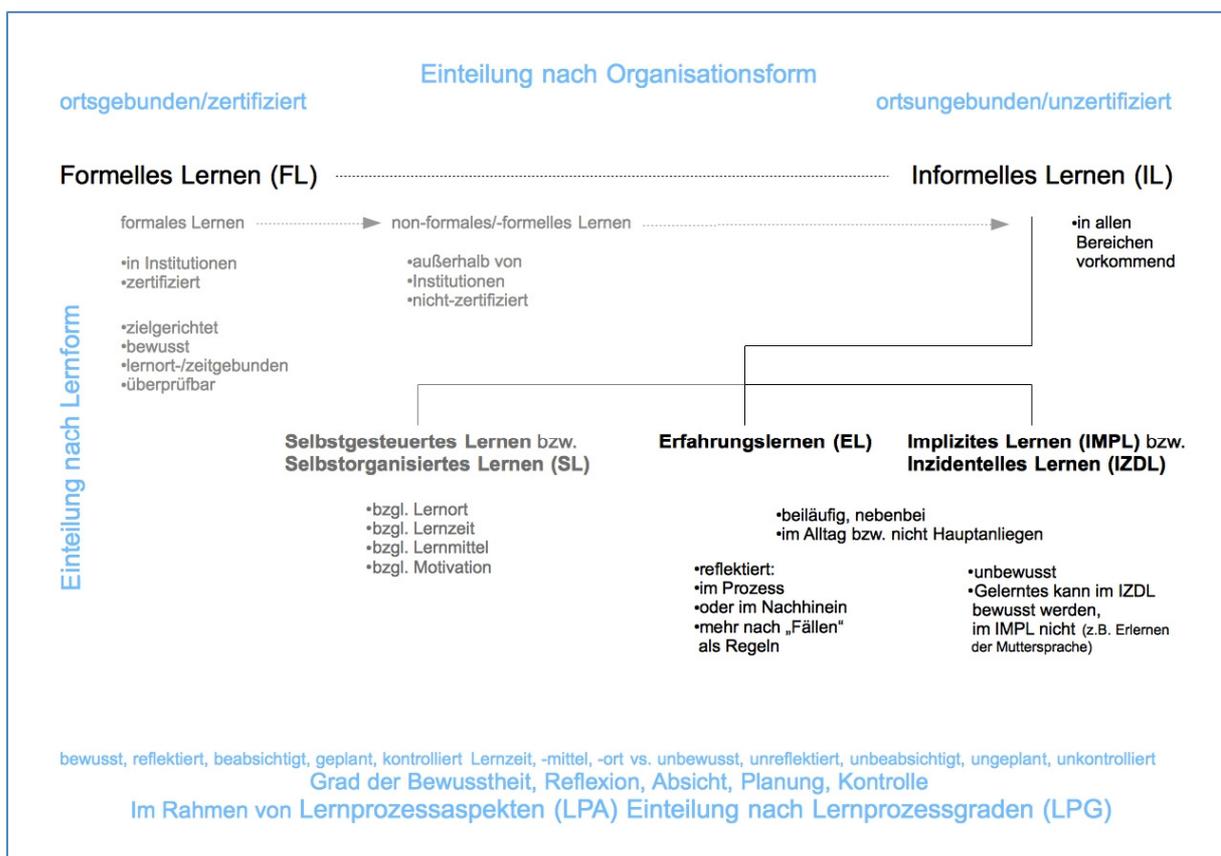


Abbildung 7: Hervorgehobene Schwerpunkte der vorliegenden Studie

### *Lernannahme:*

Mit der Konzentration auf individuelle Lernprozesse lässt sich ebenfalls klären, inwiefern die positiven Lernannahmen, welche zum einen mit dem informellen Lernen an sich als auch speziell mit MGO verbunden sind, zutreffen: Werden durch das lebensnahe, situationsbezogene Lernen tatsächlich wertvolle Lernaspekte angestoßen (vgl. S. 70 sowie Hansen 2008, S. 30<sup>177</sup>)? Eröffnen sich aufgrund dessen neue Handlungsmöglichkeiten, wie Siebert (2006, S. 215) postuliert oder können die dortigen Lernerfahrungen auch negative, d.h. einschränkende, Konsequenzen<sup>178</sup> mit sich bringen? Wie sieht es im Hinblick auf den erwarteten intra- und intergenerationellen solidarischen Umgang unter den Bewohnerinnen und Bewohnern aus? Wird dieser voneinander gelernt und im miteinander gelebt?

### *Aufmerksamkeitsebenen und Suchheuristiken:*

Im Zuge des zirkulären Forschungsprozesses ergaben sich nach und nach relevante Aspekte aus dem Konzept des informellen Lernens, welche als sogenannte Suchheuristiken bzw. inhaltliche Aufmerksamkeitsebenen in den Auswertungsprozess der Interviews mit einbezogen wurden. Maßgeblich war bei dieser Verfahrensweise immer das zugrundeliegende empirische Material, um den Daten keine unbegründeten Konzepte „überzustülpen“. Diese sollen im Folgenden kurz benannt und beschrieben werden. Eine ausführlichere Darstellung findet im Kontext des forschungsmethodischen Rahmens statt (vgl. Kapitel 3 bzw. S. 82).

Zunächst wurde unter der Prämisse, dass sich informelles Lernen anhand sogenannter „Fälle“ (Dohmen 2001, S. 29; Winkler/Mandl 2005, S. 49) vollzieht, in den Interviews nach bestimmten *Situationen und Begebenheiten* geforscht, die von den Interviewees geschildert wurden. In denselben lag ein Schwerpunkt analog zum Lernen in sozialen Zusammenhängen unter dem Blickwinkel des „besseren Zurechtkommens“, in den „*interaktiven Auseinandersetzungen*“ (nach Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221, vgl. auch Arnold/Pachner 2011, S. 304ff) der Befragten mit ihrer Lebensumwelt, sprich: ihren Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern im MGO. Daher spielten Fragen eine Rolle, welche die erfolgten (Re-)Aktionen der Beteiligten behandelten. Interaktionen schließen jedoch neben beobachtbarem<sup>179</sup> unbewusstem Verhalten und bewusstem Handeln ebenso innere Vorgänge des Denkens und Fühlens mit ein (u.a. Dohmen 2001, S. 28; Nienkemper 2009, S. 15 sowie Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221). Folglich fand darüber hinaus eine Beschäftigung mit den *reflexiven Vorgängen* statt, die sich daran orientierte, was die Interviewees dachten, welche Zusammenhänge zwischen Personen, Situationen und Handlungen sie herstellten und welche Konsequenzen sie bewusst oder unbewusst persönlich daraus zogen. Bezüglich des Lernprozesses ist zudem wichtig herauszustellen, dass die vorliegenden Arbeit sich an der zuvor beschriebenen konstruktivistische Sichtweise des informellen Lernens orientiert, die dem Lernenden eine *aktive Rolle* im Lernprozess zuschreibt (vgl. Dohmen 2001, S. 22 zu Bjørnåvold 2000). In ihm selbst liegt somit begründet, ob und was er lernt und was

---

<sup>177</sup> im Rahmen ehrenamtlichen Engagements, wie es ja auch in MGO zu finden ist (vgl. Kapitel 2.1.2, 2.2.1.3 sowie 4.4.1.4)

<sup>178</sup> vorwiegend vgl. z.B. Kapitel 4.4.1 sowie 4.4.2.4 segregierende Konsequenzen, die den intergenerationellen Handlungsraum, die Kontakte zu Angehörigen anderer Generation einschränken

<sup>179</sup> In dieser Arbeit wurde aus forschungspraktischen Gründen auf eine teilnehmende Beobachtung verzichtet. Daher dienten die Erzählungen der Interviewees als Basis der Rekonstruktionen (siehe Kapitel 3.4.3). Dies erscheint aufgrund der Prämisse, dass die Lernenden selbst den Lernprozess beeinflussen, erfahrene Situationen individuell deuten und individuell unterschiedliche mit ihnen umgehen, da die Deutungen innerhalb der jeweiligen Relevanzsysteme das Handeln beeinflussen, auch zulässig bzw. logisch.

nicht (u.a. Kirchhöfer 2000, S. 80; Nienkemper 2009, S. 15; Arnold/Pachner 2011, S. 304ff). Dies muss nicht immer mit einer bewussten Entscheidung einhergehen, sondern kann *auch unbewusst* ablaufen (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2), wird jedoch immer durch Veränderungen in seinem Gefühl, Denken, Verhalten und Handeln offenbar. Jene Modifikationen können von dem Lernenden selbst in Reflexionsprozessen mehr oder weniger bewusst erkannt und konstruiert oder vom Forschenden mittels rekonstruierender, interpretativer Analysen offengelegt werden. Gemäß dem explorativen Charakter der Studie findet eine Anlehnung an Rossings Definition von „Lernen“ statt:

*„Each belief/experience cluster was examined to determine whether learning occurred. For this purpose learning was broadly defined as any situation where a change in belief, feeling or behaviour was evident, even though the respondent may not have called the situation a ‚learning experience‘“ (Rossing 1991, S. 49).*

Im Zusammenhang mit den rekonstruierten Veränderungen wurde zudem gefragt, wodurch diese ausgelöst wurden. Es stellte sich heraus, dass auch hier eine Orientierung am Konzept des informellen Lernens sinnvoll erscheint: die Lernanlässe zeigen sich nämlich von Irritationen geprägt, ausgelöst durch eine Diskrepanz zwischen erwartetem Ideal und erlebter Realität (vgl. Kapitel 4.4.1.3 bis 4.4.1.6).

#### *Zwang und Ökonomisierung:*

Abschließend möchte ich noch kurz auf die im Zusammenhang mit informellem Lernen oftmals diskutierten Aspekte der Ökonomisierung eingehen (u.a. Künzel 2010, S. 95). Die tendenziell kritischen Autoren sehen neben den eher positiven Betonungen der Chancen und Herausforderungen, welche sich mit der Notwendigkeit informeller Lernprozesse im Rahmen des lebenslangen Lernens ergeben (EU 2001, S. 6), gleichfalls Risiken: Es bestehe die Gefahr des Zwangs für jedes Individuum, sich in seinem Leben fortwährend weiter zu bilden, um in diesem, objektiv gesehen, nicht nur besser zurechtzukommen sondern gleichfalls sich selbst in der postulierten Wissens- und Lerngesellschaft nicht überflüssig zu machen (vgl. Garrick 2005; Singh 2005, S. 119). Das heißt, dass die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes sowohl die Bildungspolitik als auch jeden Menschen selbst dazu nötigen, sich nicht nur mit dem informellen Lernen theoretisch zu beschäftigen, sondern es auch aktiv zu vollziehen bzw. neben formellem Lernen in das eigene Leben zu integrieren.

*„For it will be market economics that discursively constructs the integration of one’s informal learning“ (Garrick 2005, S. 248).*

Die jeweiligen Lerninhalte werden dabei durch den Arbeitsmarkt diktiert. Dies bedeutet, dass diejenigen Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden müssen, welche von Erwerbs- oder ehrenamtlicher Arbeit eingefordert werden, um gesellschaftliche Teilhabe praktizieren zu können und individuell nicht ausgeschlossen zu werden. Garrick sieht zunehmend die Gefahr, informell erworbenes Wissen auch sichtbar und nutzbar werden zu lassen:

*„From an individually tacit asset, knowledge may be transformed into an organizationally explicit and measurable factor or production“ (Garrick 2005, S. 259).*

Erziehungswissenschaftlich gesehen bewegen wir uns in einem gewissen pädagogischen Zwiespalt: wir möchten die Lernenden zum einen in ihrem Bestreben etwas Bestimmtes zu

Lernen bzw. besser in ihrem eigenen Leben zurechtzukommen unterstützen. Zum anderen wollen die Ansprüche des Marktes, der Gesellschaft Erfüllung finden und nehmen Pädagogen in die Pflicht, dies auch umzusetzen.

*„Denn aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist Lernen im sozialen Umfeld mit Blick auf die Lernenden in einem facettenreichen Spannungsfeld von individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung zu verhandeln“  
(Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 215).*

Bezüglich der vorliegenden Arbeit liegen durchaus Parallelen vor, wobei es weniger um konkretes Fachwissen, spezielle Fähigkeiten oder Qualifikationen geht, die unter beruflichen Aspekten gefordert werden (siehe Kirchhöfer 2000, S. 35). Vielmehr spielen Schlüsselqualifikationen eine zentrale Rolle (vgl. Kirchhöfer 2000, S. 33), welche im Bereich sozialer Kompetenzen (erfolgreiche Kommunikation, Fähigkeit zur Vernetzung und gegenseitiger Hilfe, intra- und intergenerationeller solidarischer Umgang<sup>180</sup>) anzusiedeln sind<sup>181</sup>.

#### *Nutzen für Arbeitsmarkt und Gesellschaft hinsichtlich MGO:*

Unter der Prämisse, dass die erwachsenen Bewohner sich sehr bewusst für das Leben und Wohnen in einem gemeinschaftlichen, generationsübergreifenden Wohnprojekt entschieden haben, ist zunächst nicht von einem wie auch immer gearteten Zwang auszugehen, wie dies z.B. bei einer vom Arbeitgeber festgesetzten Fortbildung der Fall wäre – oder, im Sinne des informellen Lernens, wenn der Arbeitnehmer in seiner Freizeit Computerhandbücher wälzt, um auf dem neuesten Stand und somit attraktiv für die Firma zu bleiben.

Betrachtet man jedoch das Ziel, zufrieden, gemeinschaftlich und lebensqualitätssteigernd im MGO zu wohnen (vgl. Kapitel 4.1 sowie 4.4), könnte man die Notwendigkeit des Erlernens sozialer Fähigkeiten evtl. als Zwang verstehen, die eigenen Kompetenzen im Umgang mit Anderen weiter auszubauen, d.h. sein eigenes Denken, Verhalten und Handeln kritisch zu hinterfragen und ggf. zu modifizieren: kurzum: zu lernen.

Dessen ungeachtet böten soziale Fähigkeiten im Sinne des intra- und intergenerationellen Denkens und Handelns (als generationenbezogene Erweiterung des Teamwork, wenn man so möchte), welche durch das Leben im MGO erworben werden können, einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt. Es wäre durchaus gewinnbringend für Unternehmen, wenn ihre Mitarbeiter aufgrund dessen mehr Verständnis für Kunden und Kollegen aller Altersgruppen aufbrächten, eher begreifen würden, was diese benötigen und mithilfe erlernter Rücksichtnahme besser imstande wären, sich auf diese einzustellen. Darüber hinaus wird der gesellschaftlicher Nutzen gerade durch gesellschaftspolitische Erwartungen im Sinne eines Praktizierens intra- und intergenerationeller Solidarität im Zusammenhang mit MGO immer wieder explizit in Publikationen oder Medienberichten hervorgehoben (vgl. S. 46 bzw. Kapitel 1 sowie 2.1.2, 2.2.1.6).

---

<sup>180</sup> vgl. Kapitel 4.4.1

<sup>181</sup> vgl. für den familiären Bereich den Artikel zur Messung und Zertifizierung informeller Lerninhalte in der Printausgabe des LOB-Magazins Nr. 3/2012 (Mai-Juli), S. 28 (<http://www.lob-magazin.de>)

### 2.3 Zusammenfassende Formulierung der Forschungsfragen und –ziele im Hinblick auf bisherige Forschungsdesiderate und Rätsel

Zusammenfassend ergeben sich aus den vorangegangenen Ausführungen hinsichtlich der bisherigen Forschung im Rahmen intergenerationeller Wohnprojekte sowie den theoretischen Konzepten über Generationen bzw. Generationenverhältnisse und des (in-)formellen Lernens folgende Forschungsfragen und Forschungsziele:

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive spannend erweist sich zunächst einmal die Frage, ob die einzelnen MGO sowie die einzelnen in ihnen lebenden Bewohner tatsächlich diejenigen Ziele verfolgen, welche gesellschaftspolitisch an sie herangetragen werden und sich in zahlreichen Publikationen wiederfinden (vgl. Kapitel 1, 2.1.2.1 sowie S. 46)? Summierend lassen sie sich, wie in den Kapiteln 2.1.2 sowie 2.2.1 ausgeführt, unter dem Stichwort der „Generationensolidarität“ (bzw. intra- und intergenerationeller Solidarität) zusammenfassen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll in diesem Zusammenhang von der *Konformitätsannahme* gesprochen werden.

Mit diesem Gedanken gehen Postulate, die sich im Sinne einer *Kontakthypothese zur Überwindung der Konflikthypothese* deuten lassen, einher: Einen Hintergrund stellt die Idee dar, Angehörige unterschiedlicher Generationen zusammen zu bringen und auf diese Weise Verständnis füreinander und einen solidarischen Umgang miteinander reifen zu lassen (vgl. Kapitel 1, 2.2.1.4 sowie 2.2.1.3).

Bezüglich der MGO existieren darüber hinaus bestimmte positive *Lernannahmen*, welche gleichermaßen mit den Projekten selbst als auch mit den in ihnen ablaufenden informellen Lernprozessen verbunden sind. Diese gründen sich sowohl auf das lebensnahe, situationsbezogene Lernen, mit dem per se wertvolle Lernaspekte assoziiert werden (vgl. Kapitel 2.2.2.2<sup>182</sup>) als auch auf die zuvor benannte Kontakthypothese<sup>183</sup>, welche es zu überprüfen gilt.

Daran anschließend sind aus pädagogischer Sicht Erkenntnisse über die Abläufe individueller Lernprozesse während der Wohnphase interessant, da z.B. das DZFA eine Übereinkunft von eingangs mitgebrachten Idealvorstellungen und der erlebten Realität nach 1,5 Jahren postuliert (ebd. 2005, S. 73, 76). Dieser Ansicht steht die Verfasserin im Zuge der beschriebenen Hinweise auf bestehende Probleme bzw. Herausforderungen im alltäglichen Zusammenleben kritisch gegenüber. Wäre ihre Vermutung korrekt, so würde es sich als sinnvoll erweisen, über mögliche pädagogische Interventionen nachzudenken, welche die Projektteilnehmer unterstützen könnten, ihre eigenen Vorstellungen vom Leben im MGO zu verwirklichen, indem diese auf eine realistische Basis gestellt würden und aufgrund dieser gemeinsam individuelle Förderungsmöglichkeiten entwickelt werden könnten. Infolgedessen lautete die zentrale Frage im Rahmen der vorliegenden Studie:

Inwiefern, und wenn ja, inwieweit  
lassen sich in (*sozialen*) *Interaktionen* innerhalb von *MGO*  
*Lernaspekte* (bezüglich selbstgesetzter und fremd-herangetragener Ziele  
bzw. *Zielvorstellungen*) ausfindig machen?<sup>184</sup>

<sup>182</sup> z.B. Siebert 2006, S. 215 sowie im Kontext des ehrenamtlichen Engagements u.a. Hansen 2008, S. 30

<sup>183</sup> basierend auf räumlicher Nähe, einfach zu realisierenden Kontakten, gemeinsamer Unternehmungen sowie gegenseitiger Unterstützung

<sup>184</sup> Die zentrale Frage konnte im Laufe des zirkulären Forschungsprozesses nach den Erkenntnissen aus den Dokumentanalysen, Expertinneninterviews und ersten Ergebnissen der BewohnerInneninterviews wie folgt

Zusammenfassend ergaben sich folgende Forschungsfragen, an denen die vorliegende Arbeit zunächst ausgerichtet wurde:

1. Welche *Zielvorstellungen* formulieren die MGO selbst und welche werden durch die Erwartungen der Bewohnerinnen und Bewohner offenbar? Stimmen diese überein und entsprechen sie denjenigen, welche im Sinne der *Konformitätsannahme* gesellschaftspolitisch geäußert werden?
2. Welche Problem- oder positiver formuliert: welche Herausforderungen bzw. *Lernfelder* existieren während der Wohnphase? Wie gehen die Bewohner mit denselben um? Welche Hinweise auf (nicht) erfolgte Lernprozesse lassen sich daraus ableiten?
3. Wie sehen die *konkreten Lernprozesse* innerhalb der Wohnphase im MGO aus? Welche Themen erweisen sich als zentral? Wie laufen die Lernprozesse ab?
4. Lassen sich die *Lernannahmen*, welche mit MGO verbunden werden, bestätigen? Stimmt die *Kontakthypothese*<sup>185</sup> zur Überwindung der Konflikthypothese, Findet tatsächlich ein oftmals postuliertes Praktizieren und Erlernen intra- und vor allem intergenerationellen Umgangs innerhalb der MGO statt? [Aufgrund des zirkulären Arbeitens später zudem: Zeigt sich *informelles Lernen per se als besonders wertvoll*, da authentisch, lebensnah und situiert oder birgt es auch Schwierigkeiten in sich?]
5. Welche *pädagogischen Interventionen* würden sich ggf. als sinnvoll erweisen, um die Bewohner darin zu unterstützen, ihren eigenen Zielvorstellungen näher zu kommen bzw. Projektbegleitern eine Grundlage für die Entwicklung weiterer Maßnahmen<sup>186</sup> an die Hand zu geben?

Im Zuge des erziehungswissenschaftlich orientierten und zirkulären Forschungsprozesses fand in den BewohnerInneninterviews eine Fokussierung auf Aspekte des Lernprozesses statt, welche sich an folgenden Fragen orientierte:

1. Auf welche Weise findet Lernen während der Wohnphase in MGO statt: werden Lernprozesse angeleitet? Findet eine wie auch immer geartete Vermittlung im Sinne von „Lehren“ statt, oder verläuft das Lernen eher im Alltag, nebenbei? Das heißt, lassen sich die Lernprozesse eher mittels *formellem* (FL) oder *informellem Lernen* (IL) beschreiben?

---

spezifiziert werden: *Inwieweit lassen sich in (sozialen) Interaktionen innerhalb von MGO Lernaspekte bezüglich informellen Lernens von intra- und intergenerationeller Solidarität* (repräsentiert in den zentralen Themen der BewohnerInnen: Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen) *ausfindig machen?*

<sup>185</sup> Der Annahme folgend, trägt ein Kontakt zwischen den Generationen zur Überwindung von Differenzen und Konflikte bei und darüber hinaus findet im Sinne der Transferannahme ein reziproker Austausch unterschiedlicher Unterstützungsleistungen sowohl intra- als auch intergenerationeller Art statt.

<sup>186</sup> im Zusammenhang mit lebenslangem und informellem Lernen hinsichtlich der Zielvorstellung „besser im eigenen Lebensumfeld zurechtzukommen“ (vgl. Kapitel 2.2.2, 2.2.2.2.3) bzw. die „eigene Lebensqualität“ zu steigern (vgl. Kapitel 4.1, 2.1.2)

2. Wie gestalten sich die individuellen Lernprozesse konkret<sup>187</sup>?
  - a. Welche Themen (*Lerninhalte*, LI) stehen für die BewohnerInnen im Vordergrund?
  - b. Welche *Lernanlässe* (LA) bieten sich bzw. werden individuell genutzt oder auch nicht genutzt?
  - c. Wie sieht der Lernprozess aus (*Lernprozessaspekte*, LPA)?  
Welche konkreten Umgangsweisen (KUW) lassen sich rekonstruieren?  
Welche *Lernmuster* (LM) treten in ihnen zutage?  
Welche Konsequenzen (*Lernergebnisse*, LE) ergeben sich infolgedessen, d.h. welche Veränderungen finden im Fühlen, Denken, unbewusstem Verhalten und bewusstem Handeln der ProjektbewohnerInnen statt?

Die zuvor dargelegten Thematiken bezüglich des Forschungsfeldes und theoretischer Bezugskonzepte wurden innerhalb des zirkulären Forschungsrahmens an jeweils geeigneter Stelle, ohne den Daten etwas aufzuzwingen, als analytische Suchraster bzw. Scanner in die Analysen und Interpretationen eingebunden (siehe S. 142f), um zu Antworten zu gelangen.

In den anschließenden Kapiteln wird nun der forschungsmethodische Rahmen aufgespannt, welcher in der vorliegenden Arbeit benutzt wurde, um die ausgeführten Forschungsdesiderate zu erhellen bzw. die vorgestellten Forschungsfragen zu beantworten.

---

<sup>187</sup> zur Forderung, Lernprozesse im Kontext intra- und intergenerationeller Fragestellungen aufzudecken siehe auch Lüscher/Liegle 2003, S. 293

*„Ich glaube, die echten Feldforscher und die echten Feldforscherinnen [...] sind mehr Abenteurer als großartige Experimentierer oder ausufernde Theoretiker, sie haben etwas von Eroberern und Konquistatoren, im positiven Sinn, an sich, die fremde Lebenswelten kennenlernen wollen und sie so erobern. Von der Eroberung, also der Erforschung menschlichen Gruppenlebens handelt dieses Buch“  
(Girtler 2001, S. 11).*

### 3 Forschungsmethodischer Rahmen

#### 3.1 Anschluss an qualitative Forschungsmethoden und Methodologie der Grounded Theory

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an qualitativen Forschungsmethoden, die dem interpretativ-rekonstruierenden Paradigma zuzuordnen und von quantitativen Ansätzen abzugrenzen sind. Ein umfassender Überblick würde ihren Rahmen übersteigen<sup>188</sup>. Im Folgenden sollen jedoch diejenigen Aspekte betrachtet werden, welche entscheidungsrelevant waren.

##### *Vorstellung und Begründung qualitativer Verfahren:*

Die Bezeichnung der methodischen Richtung ist in der Literatur nicht einheitlich, zumeist findet sich jedoch der Ausdruck „*qualitative (Forschungs-)Methoden*“ (Flick 1995; Strauss/Corbin 1996; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010; Kelle/Kluge 2010; Kruse 2010; Bohnsack et al. 2011). Manche Autoren sprechen jedoch auch vom „*interpretativen Paradigma*“<sup>189</sup> (z.B. Witzel 1982) oder „*rekonstruktiver Sozialforschung*“ (Bohnsack 2008). Allen gemein ist, dass sie sich gegen die rein *quantitativ-normative* Forschung absetzen, die, mathematisch-naturwissenschaftlich geprägt, streng deduktiv bzw. hypothesenprüfend vorgeht sowie Häufigkeiten und statistische Zusammenhänge erfasst (vgl. Kapitel 3.2 sowie Kruse 2009, S. 17). Nicht selten wird Jenen vorgeworfen, dass sie nur Dasjenige überprüfen, was ihnen zuvor schon bekannt ist und sie daher ungeeignet wären, wirklich Neues zu entdecken (vgl. Erzberger/Kelle 1998, S. 49). In qualitativen Studien interessiert daher nicht so sehr,

*„wie ein Problem statistisch verteilt ist [...], sondern welche Probleme [oder einfach: Phänomene]“ es tatsächlich gibt und „wie sie beschaffen“ sind (Witzel 1979, S. 36).*

Das Entscheidende sind somit Neuentdeckungen und das Verständnis des Untersuchungsgegenstandes. Häufigkeitsverteilungen<sup>190</sup> sind da eher zweitrangig bzw. untergeordnet bis gar nicht relevant (vgl. Kapitel 3.2 – insbesondere S. 95ff).

*„Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 8).*

---

<sup>188</sup>zur Gegenüberstellung, Diskussion und Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden siehe z.B. Erzberger/Kelle 1998; Flick 2007a sowie Flick 2008

<sup>189</sup>Der Begriff wurde von Wilson (1973) geprägt (vgl. Witzel 1982, S. 12 sowie Griese 1994, S. 92).

<sup>190</sup>d.h. im Rahmen qualitativer Forschung, wie häufig die entsprechenden Facetten jeweils auftraten bzw. kodiert wurden

Darüber hinaus wird den Untersuchungsteilnehmern quantitativer Forschungsrichtungen eher eine passiv-reaktive Rolle zugeteilt (vgl. Witzel 1982, S. 12): Fragebögen z.B. zwingen die Befragten, „isolierte Antworten auf isolierte Fragen“ (Bahrd 1975, S. 13 vgl. auch Berger 1974 zit. nach Witzel 2000, S. 2) zu geben. Ihre Antwortmöglichkeiten sind durch die Sicht und das Vorwissen des Forschenden extrem eingeschränkt (vgl. Flick 2007a, S. 24f, 51). Infolgedessen lassen sich Aspekte, welche z.B. in der Fragebogenkonstruktion nicht mitbedacht wurden, nicht erfassen<sup>191</sup>. Es ist jedoch für *Gültigkeit* und *Zuverlässigkeit* (vgl. Kapitel 3.2) zwingend notwendig,

„das man versucht, die empirische soziale Welt so darzustellen, wie sie für die Untersuchten (!) tatsächlich existiert, und nicht so, wie der Forscher es sich vorstellt“ (Filstead 1979, S. 33 zit. nach Girtler 2001, S. 50),

ihnen also nicht die „Forscherrealität“ (Girtler 2001, S. 155) aufzwingt. Qualitative Methoden zeigen sich daher eher an induktiven Verfahren orientiert.

### *Hinwendung zur Lebenswelt und aktiven Studienteilnehmern*

In der qualitativ orientierten Forschung wird den Studienteilnehmern daher in der Regel eine aktivere Rolle zugesprochen und ihre Kommunikationsmöglichkeiten sind breit(er) gefächert. Basierend auf Theorien wie dem Symbolischen Interaktionismus (Mead 1973; Blumer 1969) wird davon ausgegangen, dass die Wirklichkeit von Menschen durch „wechselseitige Interpretationen von Handlungsabsichten und Bedeutungszuschreibungen“<sup>192</sup> (Witzel 1982, S. 114) erschaffen wird, ergo keine objektive Realität existiert (vgl. Böhm 1994, S. 121f). Grundlage ist eine konstruktivistisch geprägte Sichtweise, welche besagt, dass Menschen ihre Umwelt aktiv gestalten sowie *mit* und *in* dieser Bedeutungen konstruieren, welche im Gegenzug ihr eigenes Denken und Handeln bestimmen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 9; Witzel 1982, S. 66 sowie 1995, S. 50f). Nach Blumer müssen demzufolge „die[se] Bedeutungszuschreibungen [...] analysiert werden [...], um über das Handeln der Menschen etwas aussagen zu können“ (Girtler 2001, S. 51). Logische Schlussfolgerung ist daher die Hinwendung der wissenschaftlichen Methodologie zur Lebenswelt<sup>193</sup> ihrer Studienteilnehmer, die *deren* Realität und *deren*

---

<sup>191</sup> Dies zeigt sich z.B. deutlich in standardisierten Fragebögen mit multiple-choice Antworten. Oftmals können Befragte sich nicht genau einordnen oder würden gerne einen zusätzlichen Punkt anbringen, was jedoch zumeist nicht möglich ist. Natürlich wird auch versucht, quantitative Fragebögen offener zu gestalten. Sie sind jedoch weiterhin an Verteilungen etc. interessiert und nicht so sehr am Einzelfall. Die Personen sind prinzipiell (im Rahmen der Repräsentativität) austauschbar. In der qualitativen Forschung interessiert jedoch gerade dies: dieser eine Fall, dieses eine Individuum: Warum konnte er sich nicht in den Fragebogen einordnen? Was würde er lieber sagen? Was hat er erfahren? Unter welchen Umständen? Welche Antwortmöglichkeiten würden den Befragten noch einfallen und aus welchem Grund?

<sup>192</sup> „Die Bedeutung der Symbole [Sprache, Kleidung, Kultgegenstände etc.] hängt von der jeweiligen Kultur ab. Das Handeln der Menschen miteinander ist demnach nur möglich, weil diese den Symbolen dieselbe Bedeutung zuschreiben“ (Girtler 2001, S. 47).

<sup>193</sup> Unter Lebens- oder Alltagswelt soll in dieser Arbeit in Anlehnung an Girtler (2001, S. 39ff), die alltägliche Umgebung der Befragten verstanden werden, in der sie relativ unhinterfragt agieren (vgl. auch Reinhold 1997, S. 404). Es handelt sich hierbei sowohl um eine „private Welt“, die zwar Jeder für sich konstruiert, die jedoch zugleich „gemeinsam“ ist, da sie auf gemeinsamen Deutungen beruht (Girtler gibt das Beispiel, dass wir einen Begrüßungsszene identifizieren können, auch wenn wir nicht alles verstehen, allein anhand von gemeinsam gedeuteter Gesten oder wir Symbolen dieselbe Bedeutung zuschreiben. Die Zerbrechlichkeit dieser Interaktionsmuster wird deutlich, wenn wir z.B. auf die Frage „Wie geht es Dir?“ detaillierte Auskunft über unsere

Relevanzstruktur konstruieren, gliedern und interpretieren (Girtler 2001, S. 45, 50, 55; Kruse 2009, S. 23ff). Denn diese bestimmt ihr Denken, ihre Handlungsziele und Mittel, diese zu erreichen. Folglich werden die Befragten als Experten<sup>194</sup> ihres Alltags, ihrer eigenen Welt(sicht) angesehen (vgl. Witzel 1982, S. 78, 114). Gerade im heutigen Zeitalter der Pluralisierung und Individualisierung von Lebenswelten, -führungen, Weltanschauungen, Wertorientierung etc. erscheint mir diese Vorgehensweise zunehmend relevant, um sich dem gewählten Untersuchungsgebiet adäquat zu nähern, da ich als Forscherin nicht davon ausgehen kann, über „genügend Wissen über typische Deutungsmuster und Handlungsorientierungen der Akteure“ zu verfügen (Kelle/Kluge 1999, S. 15; vgl. auch Erzberger 1998, S. 51).

### *Fremdheitsannahme*

Ein weiteres, direkt drauf rekurrierendes, wichtiges Postulat der qualitativen Methoden, welches im gesamten Forschungsprozess zu berücksichtigen ist, stellt die Fremd- oder Fremdheitsannahme dar (u.a. Kruse 2010, S. 120ff). Diese besagt, dass der Forscher niemals genau über sein Forschungsgebiet bzw. Studienteilnehmer Bescheid wissen kann<sup>195</sup> (siehe Helfferich 2005, S. 22; Bohnsack 2008, S. 19): Er kennt nicht alle Fakten und Details, kann sich nur bedingt in sein Gegenüber hineinversetzen etc. Daher müssen die Individuen konkret in ihrer eigenen Lebenswelt untersucht und ihre jeweiligen Deutungsmuster offengelegt werden. Dies ist nur *induktiv* möglich, wobei theoretische Vorannahmen durchaus zulässig sind (vgl. Flick 2007a, S. 23). Darüber hinaus kann der Forschende nicht genau wissen, ob er sein Gegenüber in dessen Sinn verstanden hat. Hier knüpfen qualitative Methoden an, indem sie wie z.B. das problemzentrierte Interview (Witzel 1982, 2000) oder das ero-epische Gespräch (Girtler 2001), die Sichtweisen der Befragten noch stärker in den Fokus nehmen und schon während der Erhebung (z.B. des Interviews) durch geeignete Nachfragen die Interpretationen des Forschenden mit denen des Interviewten abgleichen und modifizieren können, um auf diese Weise zu einem größeren Verständnis bzw. Erkenntnisgewinn zu gelangen (siehe z.B. Girtler 2001, S. 19, 40; Flick 2007a, S. 26).

### *Verstehen als Ziel*

Oberstes Ziel der qualitativen Forscherin ist somit, dass sie *verstehen* möchte, *wie* und *warum* Menschen gerade in der ihnen eigenen Form denken, handeln usw. (vgl. Girtler 2001, S. 35; Helfferich 2005, S. 19; Flick 2007a, S. 505; Breuer 2010, S. 42ff). Subjektive Sichtweisen<sup>196</sup>, Handlungs- und Deutungsmuster sollen offengelegt werden (siehe Helfferich 2005, S. 19; Bohnsack 2008, S. 64). Die qualitative Forschung ist eine „Wissenschaft, welche soziales

---

Befindlichkeiten in Beruf und Privatleben geben würden (siehe Brechungsexperimente Harold Garfinkels, z.B. in Kruse 2010, S. 30f). Dies macht es notwendig, dass wir uns (im Sinne des Symbolischen Interaktionismus) immer wieder auf gemeinsame Bedeutungszuschreibungen in einem Aushandlungsprozess einigen, z.B. eine gemeinsame Sprache verwenden.

<sup>194</sup> zur Diskussion des Expertenbegriffs siehe Bogner et al. 2009

<sup>195</sup> wozu Pluralisierung und Individualisierung sicherlich ihren Beitrag leisten

<sup>196</sup> Ich schreibe bewusst nicht „Subjektive Theorien“, um nicht mit dem Forschungskonzept von Groeben/Scheele (vgl. Flick 2007a) zu kollidieren (da ich z.B. keine Struktur-lege-Technik anwende). Ich gehe davon aus, dass Menschen auch aus dem Stegreif viel erzählen können und über sich wissen – viel mehr, als sie in „Theorien“ äußern könnten. Dieses versuche ich in meiner Studie über Technikender erzählungs- und verständnisgenerierenden Fragen einzufangen (vgl. Hermanns 1995, S. 185 siehe Flick 2007a, S. 232).

Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“ (Max Weber 1973, S. 1 zit. nach Girtler 2001, S. 37).

Angestrebt wird nicht maßgeblich eine Daten-Reduktion (quantitativ), sondern eine Verdichtung (z.B. Steinke 2007, S. 185), welche die „*Sinnarmut der Ergebnisse*“ (Kreppner 1975, S. 21 zit. nach Witzel 1982, S. 10) vieler quantitativer Auswertungen überwinden möchte. Gerade im erziehungswissenschaftlichen Bereich ist es m. E. wichtig, „situationsadäquate, flexible und die Konkretisierung fördernde Methoden“ (Witzel 1982, S. 10) einzusetzen und weiterzuentwickeln, als nur standardisierte, auf Messskalen basierte Fragebögen, die Teilnehmende in eine überwiegend reaktive Rolle drängen, zu verwenden. Daher eignen sich o.g. Verfahren aufgrund ihrer Möglichkeiten, individuell auf die Personen einzugehen und somit ihre persönlichen Erfahrungen zu erfassen sowie im gemeinsamen Diskurs auszuloten (vgl. Witzel 1996, S. 54), um z.B. angepasste, individuell hilfreiche Unterstützungskonzepte entwickeln zu können.

Im Sinne des interpretativen Paradigmas möchte die vorliegende Arbeit demnach dazu beitragen, Lernprozesse während der Wohnphase aufzuschlüsseln und zu einem größeren Verständnis der Abläufe zu gelangen, um Förderungsmöglichkeiten zu entdecken. Dies setzt voraus, dass die individuellen (Welt-)Sicht der Bewohner, ihr Fühlen und Denken und daraus resultierendes Verhalten und Handeln fokussiert in den Blick genommen werden (vgl. Girtler 2001, S. 35; Helfferich 2005, S. 19; Flick 2007a, S. 505; Breuer 2010, S. 11ff). Hierzu ist es notwendig, die subjektiven Sichtweisen, individuellen Relevanzstrukturen, Deutungs- und Handlungsmuster (Girtler 2001, S. 45, 50, 55; Helfferich 2005, S. 19; Bohnsack 2008, S. 64; Kruse 2009, S. 23ff; Breuer 2010, S. 20ff) der BewohnerInnen zu rekonstruieren, um infolge dieser, Abläufe und Zusammenhänge rekonstruktiv bzw. interpretativ erfassen zu können (vgl. Girtler 2001, S. 37).

### *Explorative Forschung in komplexen Feldern*

Durch ihre Nähe zum Untersuchungsgegenstand, der aktiven Rolle der Studienteilnehmer etc. zeigen sich qualitative Methoden prädestiniert im Rahmen neuer Untersuchungsgebiete, zu denen bisher keine oder kaum Studien existieren, wie dies in im Kontext gemeinschaftlicher intergenerationeller Wohnprojekte der Fall ist.

*„Qualitative Forschung ist immer dort zu empfehlen, wo es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs [...] geht“ (Flick 2000 et al., S. 25).*

Sie eignen sich insbesondere, um neue Theorien aufzustellen bzw. allgemeine Muster zu entdecken und nicht vorrangig, wie in quantitativen Analysen, alte zu überprüfen<sup>197</sup> (vgl. Witzel 1982, S. 10; (Lefrançois 1994, S. 4; Strauss/Corbin 1996; Flick 2007a, S. 505; Bohnsack 2008, S. 28).

*„In jedem Fall liefern qualitative Methoden genauere und differenziertere Beschreibungen als die quantitativen repräsentativen Erhebungen“ (Tippelt 2010, 118).*

Darüber hinaus erweisen sie sich aufgrund des Zieles, das zu untersuchende Feld möglichst in all seinen Facetten abzubilden, besonders dienlich, um komplexe Situationen und Zusammenhänge zu erfassen, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Interaktionen bzw. intra- und intergenerationellen Beziehungen (siehe

---

<sup>197</sup> wobei dies durchaus ebenfalls möglich ist, wie einige Autoren betonen (z.B. Hopf 1996, S. 9-21).

Lüscher/Liegle 2003, S. 52f, 289, 296 sowie Lüscher 2005, S. 62f, 77f) sowie informellen Lernprozesse (vgl. Künzel 2010, S. 11, 98; Winkler/Mandl 2005, S. 57) bestehen.

### *GTM und ihre Charakteristika:*

Im Rahmen der qualitativen Forschung zeigte sich die Methodologie der Grounded Theory (zur Unterscheidung der GTM und ihrer Methoden siehe Mey/Mruck 2009, S. 100ff; Kruse 2009, S. 274) aufgrund ihrer Gegenstands- und Prozessorientierung (Böhm 1994, S. 122) besonders passend, um das noch wenig gekannte Feld intergenerationeller Wohnprojekte und ihrer Wohnphase zu erforschen (Strauss/Corbin 1996, S. 7f; Witzel 1982, S. 70ff; 1985, S. 230ff). Sie eignet sich somit bestens für explorative Studien wie die vorliegende, welche Neues entdecken möchten, d.h. theorie- und hypothesengenerierend vorgehen und nicht auf die Überprüfung bestehender Theorien abzielen (vgl. Strauss/Corbin 1996, Flick 2007a; Bohnsack 2008).

### *Zirkularität und Prozesshaftigkeit*

Ein besonderes Kennzeichen der GTM stellt die Zirkularität des Arbeitsprozesses dar, welcher sich fortwährend am zu erforschenden Gegenstand selbst ausrichtet (siehe u.a. Strauss/Corbin 1996, S. 22f; Witzel 1982, S. 68ff, 119 sowie 1996, S. 57f).

*„Das heißt, das Vorgehen bei der Forschung ist wenig strukturiert. Die Strukturierung ergibt sich erst während des Forschungsprozesses (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 343ff)“ (Girtler 2001, S. 55).*

Forschungsleitende Thesen werden dabei im Verlauf der Studie entweder erst entwickelt oder, falls zuvor schon vorsichtig formuliert, modifiziert, spezifiziert und ggf. fallengelassen (vgl. Strauss 1998, S. 304; Strauss/Corbin 1996, S. 33; Kelle/Kluge 2001, S. 44; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 189).

*„Denn das Ziel der empirischen Untersuchung [ist] nicht nur die Überprüfung von Hypothesen mit dem Ziel einer ‚Bewährung‘ oder ‚Verwerfung‘, sondern deren empirisch begründete Weiterentwicklung anhand entscheidender Fälle“ (Kelle/Kluge 2010, S. 47).*

Im strauss'schen Sinne stellt eine These

*„[e]ine vorläufige Antwort auf eine Frage zu konzeptuellen Bezügen“ (Strauss 1998, S. 49)*

dar. Es werden demnach über den gesamten Forschungsprozess hinweg Vermutungen darüber aufgestellt, „was auf welche Weise zusammenhängt“, d.h. welche Phänomene sich gegenseitig bedingen, welche Strategien sie hervorrufen und in welche Konsequenzen sie münden (siehe Kelle/Kluge 2010, S. 31). Diese werden mithilfe des Prinzips der „ständigen Vergleiche“, welches sowohl auf Fall<sup>198</sup>- (z.B. Witzel 1996, S. 58ff sowie 2000, S. 8) als auch auf kategorialer Ebene<sup>199</sup> (Böhm 1994, S. 124; Kelle/Kluge 2010, S. 58) und letztendlich bezüglich umfassender

---

<sup>198</sup> ein Interview wird mit dem anderen verglichen

<sup>199</sup> Es werden Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb einer Kategorie oder zwischen Kategorien ausgearbeitet, die u.U. auch in mehreren Interviews vorkommen können. Diese tragen dann zur Dimensionalisierung bei, in deren Kontext weitere Subkategorien entstehen und zum Erfassen der Facetten innerhalb des Feldes beitragen.

Thesen<sup>200</sup> (Strauss 1998, S. 200, 211) erfolgen kann, verifiziert, modifiziert oder verworfen (siehe Kelle/Kluge 2010, S. 44).

Im Verlaufe dieses Prozesses ändert sich häufig die Forschungsfrage, die anfangs noch weiter formuliert war: sie wird dem Forschungsgegenstand gemäß den fortschreitenden Erkenntnisgewinn angepasst (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 22f, 24; Böhm 1994, S. 124).

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war z.B. zunächst durch die zum einen von der Autorin aufgrund des persönlichen Kontakts zum Forschungsfeld gemeinschaftlicher Wohnprojekte sowie zum anderen in diesem Zusammenhang ihr bekannte (semi- bzw. nicht-wissenschaftliche) Literatur aufgeworfene Frage, wie die Bewohner während der Wohnphase lernen, miteinander umzugehen – oder eben auch nicht. Im Verlauf wurde durch das Studium wissenschaftlicher Literatur und Exploration im Feld (z.B. mittels der Expertinneninterviews) die Forschungsfrage in Richtung der Zielvorstellung intra- und vor allem intergenerationeller Solidarität spezifiziert. Durch die Hinzunahme von Theorien zu Generationen, Generationenverhältnissen und (in-)formellen Lernprozessen, fand zudem entlang des kontinuierlich ausgewerteten Datenmaterials eine genauere Konzeptualisierung der konkreten Lernprozesse und damit verbundener Fragen (vgl. Kapitel 2.3) statt.

#### *Das induktivistische Selbstmissverständnis – über den Umgang mit Vorwissen und Theorien*

Ein Problem, mit dem sich die Anhänger der Grounded Theory immer wieder beschäftigen müssen basiert auf dem, wie Udo Kelle es nennt, „induktivistischen Selbstmissverständnis“ (ebd. 1996, S. 32). Ausgangspunkt waren Aussagen von Glaser und Strauss wie dieses:

*„Es ist eine wirksame und sinnvolle Strategie, die Literatur über Theorie und Tatbestand des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich zu ignorieren, um sicher zu stellen, dass das Hervortreten von Kategorien nicht durch eher anderen Fragen angemessene Konzepte kontaminiert wird. Ähnlichkeiten und Konvergenzen mit der Literatur können später, nachdem der analytische Kern von Kategorien aufgetaucht ist, immer noch festgestellt werden“ (Glaser/Strauss 1998, S. 48).*

Infolgedessen ergaben sich Fehlinterpretationen, welche jegliche Art des Vorwissens ablehnten. Doch auch wenn man als Forscher Literatur und Theorien des fraglichen Themenbereiches gezielt unbearbeitet lässt, so existieren dennoch entweder aus früherem Literaturstudium, professioneller oder auch aufgrund privater persönlicher Erfahrungen bestimmte (Welt-)Sichten, welche den individuelle Blickwinkel der Forschenden auf den zu untersuchenden Gegenstand beeinflussen (vgl. Kelle 2007, S. 32, 34; Witzel 1985, S. 231, 235; Flick 2007a, S. 23; Strauss/Corbin 1996, S. 25; Kelle/Kluge 2010, S. 39, 44). Um diesem entgegenzusteuern lassen Strauss/Corbin in späteren Publikationen explizit das Konzept der „theoretischen Sensibilität“ (ebd. 1996, S. 25) mit in ihre Ausführungen einfließen. Dieses beinhaltet einen offenen und bewussten Umgang mit vorhandenem Vorwissen, wie ihn auch Witzel befürwortet (ebd. 1982, S.

---

<sup>200</sup> Im Umfeld der Benennung einer Schlüssel- bzw. Kernkategorie müssen Zusammenhänge herausgearbeitet werden, welche die Relationen zu den jeweiligen (Achsen-)Kategorien darstellen und sich über das gesamte Material erstrecken. Somit orientiert sich die Kernkategorie an den umfassend durch das Datenmaterial begründeten Thesenformulierung.

68ff). In diesem Sinne wird theoretisches Wissen in Form von sogenannten „sensitizing concepts“ (vgl. Blumer zit. nach Witzel 1982, S. 35; Böhm 1994, S. 124; Strauss/Corbin 1996, S. 25) gezielt in den Forschungsprozess integriert. Kelle verdeutlicht, dass es notwendig ist,

*„Theorien aus den Daten induktiv zu entwickeln, was vor dem Hintergrund des hermeneutischen Zirkels menschlicher Erkenntnispraxis aber notwendigerweise immer nur auf der Basis von theoretischem oder praktischen (Vor-)Wissen vollzogen werden kann“ (Kelle 1996, S. 41).*

Geleitet vom Prinzip der Offenheit, werden die theoretischen Vorgaben den Daten jedoch nicht aufgezwungen<sup>201</sup>, sondern die theoretischen Inhalte werden als „Such- oder Analyseheuristiken“ (Witzel 1982, S. 110 sowie 2000, S. 8<sup>202</sup>; Böhm 1994, S. 133; Girtler 2001, S. 155; Kelle/Kluge 2010, S. 32, 44) bzw. in Form von unterschiedlichen „Aufmerksamkeitsebenen“ (Kruse 2010, S. 159ff) an das Material herangetragen (siehe Kelle 2007, S. 35 sowie S. 142).

In diesem Sinne wird sowohl der Einbezug von Experten zur Exploration als auch die Hinzunahme relevanter, die Daten strukturierenden und erklärenden Theorien gleichwohl in Studien, welche der Grounded Theory folgen, zugelassen bzw. ausdrücklich empfohlen (vgl. Kapitel 3.4.3.1.4). Dies erfolgt jedoch nicht, ohne im selben Atemzug auf die dringende Notwendigkeit der eigenen Offenheit, des eigenen Zurücktretens bzw. Zurückstellens des eigenen Wissens, des eigenen Relevanzsystems<sup>203</sup> hinzuweisen (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 48). Somit ermöglichen Theorien, angewandt als offene Heuristiken, wie sie in der vorliegenden Arbeit bezüglich des (in-)formellen Lernens sowie der Generationen und –verhältnisse verwendet wurden, eine thesengenerierende Forschung, welche mithilfe reflexiver, zirkulärer Akte die jeweilige Lebenswelt der untersuchten Personen (hier das Leben im MGO) zu verstehen und zu erklären versuchen, um auf diese Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Künzel 2010, S. 98). Halten wir mit Kelle/Kluge also fest:

*„Eine gelungene qualitative Untersuchung zeichnet sich also durch eine beständige Integration von empirischen und theoretischen Arbeitsschritten aus“ (Kelle/Kluge 2010, S. 40).*

Welche weiteren Elemente zu einer „gelungenen“ qualitativen Studie darüber hinaus gehören und an denen sich diese Arbeit ebenso ausrichtet, werden im anschließenden Kapitel vorgestellt.

### **3.2 Gütekriterien**

Neben nahezu selbstverständlichen Forderungen nach der Relevanz des jeweiligen Forschungsthemas (wissenschaftliche, praktische Erkenntnis etc.<sup>204</sup>) sowie des Einhaltens

---

<sup>201</sup> z.B. durch eine genaue Definition oder Operationalisierung in der Anfangsphase der Forschung (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 30)

<sup>202</sup> Witzel erweist sich an dieser Stelle weniger dem Gedanken der GT folgend, da er durchaus bereits am Anfang eine deduktivere Verfahrensweise anstrebt (vgl. Witzel 1982, S. 68ff).

<sup>203</sup> Das eigene Relevanzsystem beinhaltet die individuellen Weltansichten, Sinnzuschreibungen, Deutungs- und Erklärungsmuster, die meinem persönlichen Denken und Handeln zugrunde liegen (ausführlich siehe Kruse 2010, S. 19ff, 24ff).

<sup>204</sup> für diese Arbeit vgl. grundsätzlich die einführenden sowie theoretische Kapitel

anerkannter ethischer Standards <sup>205</sup>, gelten weitere Gütekriterien als Maßstäbe aller wissenschaftlicher Studien (z.B. Steinke 2007, S. 180f). Welche dies jedoch genau sind und ob sie für jegliche Forschungsrichtungen gelten, befindet sich seit Jahrzehnten im Diskurs (vgl. Flick 2007b, S. 189f, 203ff).

#### *Transparenz, methodische Kontrolle und kritische Reflexion:*

Als in weiten Teilen der scientific community anerkannt können Forderungen nach Transparenz, Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gelten (vgl. Girtler 2001, S. 19, 24; Kruse 2009, S. 221; Breuer 2010, S. 9). Dies wurde z.B. im Rahmen der vorliegenden Studie durch eine umfassende Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet. Ferner fand eine systematische Auswertung und Kontrolle durch die Anwendung anerkannter methodischer Verfahrensweisen statt (vgl. u.a. Kapitel 3.1, 3.4.3.1.4, 3.5). Darüber hinaus erfolgte eine kritische Reflexion des eigenen Forschungsvorgehens während aller Phasen (Datenerhebung, -sammlung, -auswertung), wobei insbesondere die Selbstreflexion als Co-Expertin, der kollegiale Austausch im Rahmen des Promotionskollegs „Werteorientierung und Wertevermittlung in der modernen Gesellschaft“<sup>206</sup> sowie die Teilnahme an einer qualitativen Analysegruppe zu nennen sind.

Die Diskussion um weitere oder konkretere Gütekriterien in der qualitativen Forschung wird oft in Anlehnung an Maßgaben der quantitativen Forschung geführt und zeitweise betont, dass sie diesen nicht genüge (siehe Erzberger 1998, Flick 2007a und 2007b, Bohnsack 2008). Die Frage ist nur, ob sie diesen denn überhaupt genügen *muss* oder ob es nicht angemessener ist, eigenen Gütekriterien zu folgen bzw. diese weiter zu entwickeln (vgl. Strauss/Corbin 1996, Helfferich 2005, Flick 2007b). Daher folgt die weitere Darstellung einer Fokussierung auf qualitative Gütekriterien, welche jedoch in Übereinstimmung oder Abgrenzung zu quantitativen erörtert werden.

#### *Verallgemeinerbarkeit und Repräsentativität (externe Validität):*

Die Verallgemeinerbarkeit wird in der quantitativen Forschung mit der Erreichung einer Repräsentativität begründet, welche die Wirklichkeit und ihre objektiven Befunde real abbilden soll, indem z.B. die Stichprobe die zugrunde liegende Grundgesamtheit optimal repräsentiert. Demgegenüber steht in der qualitativen Forschung die Prämisse, dass es keine reine Objektivität gibt, sondern unterschiedliche Realitäten, welche über Konstruktionen gebildet werden (s.o. sowie Kruse 2008, S. 10). Infolgedessen ist zunächst einmal ein Verständnis des Falles bzw. das Feldes und seine „authentische Repräsentation“ (Kruse 2009, S. 150 – vgl. zudem Helfferich 2005), d.h. eine genaue und differenzierte Analyse (siehe Tippelt 2010, S. 118) all seiner Facetten von Interesse. Diese lässt sich mittels unterschiedlicher Samplingstrategien herstellen:

---

<sup>205</sup> Die Beachtung ethischer Richtlinien gilt sowohl für qualitative als auch für quantitative Forschungsrichtungen. Alle großen humanwissenschaftlichen Fachrichtungen haben ihre eigenen Ethikkodizes formuliert. Derjenige der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft kann unter [http://dgfe.pleurone.de/ueber/Ethikkodex\\_DGfE.pdf](http://dgfe.pleurone.de/ueber/Ethikkodex_DGfE.pdf) abgerufen werden. Für die Soziologie gilt ähnliches unter <http://www.bds-soz.de/Ethik.pdf> sowie unter <http://www.dgps.de/dgps/aufgaben/ethikr12004.pdf> und <http://74.125.77.132/search?q=cache:efvoU3taWVgJ:www.psychologie.uni-kiel.de/mem/Experiment/material/Ethik.doc+deutsche+gesellschaft+f%C3%BCr+psychologie+ethik&hl=de&ct=clnk&cd=5&gl=de> für den psychologischen Bereich.

<sup>206</sup> angesiedelt bei der Hanns-Seidel-Stiftung 2008-2011

zum einen handelt es sich um das eher deduktiv orientierte Verfahren des „selective sampling“ (Kelle/Kluge 2010, S. 50; Strauss 1998, S. 71), bei dem relevante Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen aus theoretischen (Vor-)Überlegungen erwachsen. In der vorliegenden Arbeit wurde bereits zu Beginn festgelegt, dass es im Zusammenhang mit intergenerationellen Wohnprojekten sinnvoll ist, unterschiedliche Altersgruppen zu befragen. Im Verlauf ergaben sich weitere Aspekte wie z.B. die Anzahl und das Alter der eigenen Kinder, der individuelle aktuelle Standpunkt zum Wohnprojektgedanken<sup>207</sup>. Hierbei wurde dann schon auf die Form des „theoretical sampling“ (Strauss/Corbin 1996, S. 152; Strauss 1998, S. 70; Kelle/Kluge 2010, S. 43) zurückgegriffen, bei dem die schon erhobenen Fälle und erste Auswertungen entscheiden, welche weiteren Aspekte bei der Auswahl weiterer Fälle (hier: Interviewees) eine Rolle spielen.

*„Beim theoretical sampling werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen“ (Kelle/Kluge 2010, S. 48).*

Nach Hermanns lässt sich aufgrund dieser Samplingstrategien von einer „theoretischen Repräsentativität“ qualitativer Studien sprechen (1992, S. 166 sowie Küsters 2009, S. 48). Die Basis stellen also immer komparative Analysen dar, welche kontinuierlich über den Forschungsprozess erfolgen. Verallgemeinerungen sind zulässig, wenn die Daten die Heterogenität des Untersuchungsgegenstandes möglichst in all seinen Facetten und Ausprägungen abbilden (siehe Helfferich 2005, S. 151ff; Küsters 2006, S. 41). Grundannahme ist hier, dass eine „strukturell maximal variierende Stichprobe“ (Flick et al. 1995, S. 435ff; Kelle/Kluge 2010, S. 47ff) auch bei geringen Fallzahlen eine theoretische Repräsentativität zulässt.

*„Bei der Auswahl der Subjekte ist deren Relevanz für das Thema statt Repräsentativität leitend“ (Flick 2007a, S. 124<sup>208</sup>).*

Durch die Entdeckung und fortwährende Entfaltung des Merkmalsraumes, welcher durch die kodierenden Verfahren der Grounded Theory (offen, axial, selektiv) unterstützt wird, ergeben sich im Rahmen des zirkulären Forschens weitere Aspekte, die eine strukturell maximale Varianz fördern. Im Zuge des konzeptuellen Sortierens wurden in der vorliegenden Studien relevante Merkmale sichtbar, welche die Auswahl der nachfolgenden Interviewpartner beeinflussten (z.B. eher nachdenklich-theoretisierende oder aktiv-interagierende Bewohner<sup>209</sup>).

Die absoluten Zahlen in den jeweiligen Ausprägungen bzw. Dimensionen einer Kategorie waren für deren Einbezug weniger entscheidend. Es kam mehr auf deren Relevanz in Relation zu den sie umgebenden Kategorien an, um eben möglichst alle Facetten zu erfassen<sup>210</sup>.

---

<sup>207</sup> eher begeisterte, zurückhaltende oder gar negative Einstellung zur Wohnprojektidee aufgrund persönlicher Erfahrungen während der Wohnphase

<sup>208</sup> vgl. auch Witzel 1982, S. 35

<sup>209</sup> vgl. Kapitel 4.4.1 sowie zusammenfassend-typisierend in Kapitel 4.4.2.4

<sup>210</sup> Tauchte z.B. ein Aspekt nur in einem Interview auf und spielte er im Gesamtzusammenhang mit den anderen Themen bzw. Interviews keine oder eine untergeordnete Rolle (wie z.B. der Themenbereich der Arbeits- und Organisationskultur im Rahmen der Bewohnerinterviews), so wurde er nicht mit in die weitere Untersuchung bzw. die konzeptuelle Sortierung mit einbezogen. Demgegenüber wurde ein Element, welches nur wenig auftauchte, trotzdem hinzugezogen, wenn es zur Klärung des Gesamtkonzepts, bzw. der facettenreichen Ausgestaltung beitrug (siehe Entwicklung des dritten Typus).

*„Die Größe der Stichprobe den üblichen meßtechnischen Notwendigkeiten unterzuordnen hieße, auf eine qualitative Untersuchung angewendet, Probleme oder Ausprägungen von Eigenschaften erst dann als relevant anzuerkennen, wenn sie eine bestimmte Prozenzhürde übersprungen haben“ (Witzel 1982, S. 38).*

### *Theorien unterschiedlicher Reichweite*

Im Kontext der Diskussion um die Verallgemeinerbarkeit qualitativer Arbeiten ist deren Reichweite von Bedeutung. Breuer unterscheidet z.B. zwischen „bereichsbezogenen bzw. substantiven“ Theorien, welche einen höheren „empirische[n] Gehalt“ (Kelle 2007, S. 47) aufweisen und „formalen“ Theorien mit größerer Reichweite aber eben auch Abstraktheit (Breuer 2010, S. 108 – vgl. auch Strauss 1998, S. 303). Bezüglich der vorliegenden Studie kann im Rahmen der Entwicklung konzeptueller Zusammenhänge (vgl. Corbin 2008, S. 53ff) durchaus über eine Gültigkeit über die untersuchten konkreten Projekte bzw. Personen hinaus nachgedacht werden. Darüber hinaus wurde ein Merkmalsraum<sup>211</sup> aufgespannt, in dem über eine Verortung der Interviewees in demselben eine Typenbildung (siehe Kapitel 4.4.2) vorgenommen werden konnte.

*„Verallgemeinerung bei qualitativer Forschung liegt in der schrittweisen Übertragung von Erkenntnissen aus Fallstudien und ihrem Kontext in allgemeinere und abstraktere Zusammenhänge, z.B. einer Typologie (vgl. ausführlicher Kelle & Kluge 1999)“ (Flick 2007a, S. 524).*

Mit aller Vorsicht ist es auf diese Weise möglich hinsichtlich dieser Arbeit, von einer Verallgemeinerbarkeit im Rahmen einer Theorie geringer oder mittlerer Reichweite auszugehen (vgl. Kruse 2009, S. 180; Tippelt 2010, S. 123; Breuer 2010, S. 108).

### *Objektivität:*

Der zweite große Diskussionspunkt hinsichtlich Gütekriterien befasst sich mit der Objektivität qualitativer Forschungsergebnisse. Quantitative Studien sprechen von dieser, wenn zwei Forscher mit demselben Messinstrument zu demselben Ergebnis kommen. Es wird dann davon ausgegangen, die *realen* Merkmale des Probanden erhoben zu haben bzw. sie grundsätzlich erheben zu können. Diese Denkweise widerspricht jedoch schon im Ansatz der konstruktivistischen Annahme, welche qualitativen Methoden zugrunde liegt (s.o.). Ein Interview zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Forschern wird immer anders ausfallen. Es wird immer nur eine Annäherung an die Realität, an „die Wahrheit“ (Girtler 2001, S. 153) geben können. Die qualitative Forschung geht allerdings in ähnlicher Form davon aus, dass für die Probanden Relevantes immer wieder und auf jeden Fall zutage treten wird. Es liegt dann in den Händen der Forschenden, dieses zu rekonstruieren, wobei der Kontext (z.B. der Zeitpunkt oder Ort des Interviews, die Beteiligten<sup>212</sup>) wichtige Interpretationshinweise liefern. In vielen Studien wird der gesamte Entstehungszusammenhang des Materials daher explizit mit erhoben und z.B. mittels Erhebungsprotokollen, wie sie u.a. die in Kapitel 3.4.3.1.4 sowie 7.2.2

---

<sup>211</sup> vgl. Workshop mit Prof. Dr. Susanne Völker am 14.09.2010 des *cedis* der Universität zu Köln

<sup>212</sup> Mir als „junge Mutter“ sind in den Interviews sicherlich manchmal andere Dinge erzählt worden, als es der Fall gewesen wäre, wenn ich eine ältere Rentnerin gewesen wäre. Dennoch wurden von allen Altersgruppen auch kritische Aspekte hinsichtlich des „jüngeren Alters“ als auch bezüglich der „Familien“ mir gegenüber geäußert, so dass ich z.B. nicht von Hemmungen ausgehe (vgl. B5).

vorgestellten Postskripte<sup>213</sup> im Rahmen dieser Arbeit darstellen, festgehalten. Nach Kruse handelt es sich hierbei um „reflektierte Subjektivität“ (Kruse 2010, S. 18, 252), welche die subjektiven Handlungs- und Deutungsmuster kontrolliert offenlegt. Er weist darauf hin, dass Realität(en) zwar immer rekonstruiert, aber dennoch nicht beliebig sind, sondern bestimmten Mustern folgen, welche vom Forscher gedeutet und rekonstruiert werden können (Kruse 2010, S. 220). Neben einer nachvollziehbaren Transparenz dieser Prozesse ist *Intersubjektivität* ein weiteres entscheidendes Kriterium in diesem Zusammenhang. Sie bezeichnet den „übereinstimmende[n] Nachvollzug mehrerer Forscher in Bezug auf einen Verstehensprozess“ (Kruse 2010, S. 250). Dieser lässt sich zum einen mithilfe kommunikativer oder zum anderen mittels kollegialer Validierung herstellen (siehe Kruse 2010, S. 251; Witzel 1996, S. 68 sowie 2000, S. 8). Erstere meint die Rückkopplung der Interpretationen durch den Forscher mit den Teilnehmenden selbst. Letztere bezieht sich auf Forschergruppen, die gemeinsam an Analysen desselben Materials arbeiten und sich im Rahmen von kollektiven Interpretationsprozessen auf eine Lesart einigen. In der vorliegenden Arbeit wurden beide Verfahren berücksichtigt: Einerseits fand während der Interviews im Sinne Witzels eine kommunikative Validierung durch Rück- bzw. Nachfragen statt, in deren Folge die Interviewees die spontanen Interpretationen bestätigen oder korrigieren konnten. Andererseits wurde das Material in unterschiedlichen kollegialen Konstellationen (Einzelgespräche, Analysegruppen<sup>214</sup>) bearbeitet, analysiert, diskutiert und interpretiert.

#### *Reliabilität und interne Validität sowie Konstruktvalidität:*

Unter Reliabilität wird in der quantitativen Forschung die Replizierbarkeit der Ergebnisse in einer zweiten Messung bezeichnet, während interne Validität die Elimination von Störvariablen beinhaltet. Konstruktvalidität meint die Überprüfung der auf diese Weise gewonnenen Ergebnisse anhand der Aufstellung anderer Hypothesen (siehe Lamnek 2005, S. 162 – vgl. zudem Ausführungen zur Validierung im obenstehenden Abschnitt).

Qualitative Forschung ist demgegenüber jedoch immer situations- und kontextabhängig, d.h., dass z.B. kein Interviewe sich in genau derselben Weise wiederholen lässt – auch nicht von demselben Forscher. Im Gegenteil: wäre dies der Fall, so könnte man eher von einem Hinweis auf (auswendig) gelernte Reaktionen bzw. Darstellungen ausgehen, als von einer Schilderung tatsächlich Erlebtem (vgl. vgl. Kirk/Miller 1986 zit. nach Flick 2007a, S. 489 siehe auch Flick 2007b, S. 193).

Wie im letzten Abschnitt bereits erwähnt, wird jedoch von einem „konsistenten Kern“ (vgl. Kruse 2010, S. 11) ausgegangen, der sich bei jedem Probanden rekonstruieren lässt. Dabei wird gleichwohl die „Störvariable der Forscherin“, d.h. desjenigen, der z.B. ein Interview führt, gezielt in die Datengewinnung und -auswertung mit einbezogen (siehe Breuer 2010, S. 34ff). Schon zu Beginn sollte überlegt werden, wen man aus welchen Gründen als Interviewer einsetzt und welche Einflüsse dies auf die Datenerhebung hatte. Fragen, die sich hierauf beziehen sind z.B.: warum wird gerade mir, haargenau dieses und genau auf diese Weise erzählt<sup>215</sup>? Die Beantwortung gibt den Interpreten Aufschluss über Zusammenhänge innerhalb des Relevanzsystems des Befragten, d.h. wie er die Welt sieht und wie er sie erklärt: warum

---

<sup>213</sup> vgl. z.B. Helfferich 2005, S. 172; Witzel 2000, S. 4 und 1982, S. 92

<sup>214</sup> zum Beitrag von Analysegruppen zur Güte qualitativer Studien vgl. auch Böhm 1994, S. 126

<sup>215</sup> vgl. Fußnote 212

Menschen z.B. auf eine bestimmte Art (re-)agieren, welche Rückschlüsse er zieht, die wiederum sein Handeln beeinflussen.

Den drei eingangs genannten Gütekriterien entspricht darüber hinaus in der qualitativen Forschung ebenfalls der Aspekt der *Interpretations-Intersubjektivität* (Kruse 2010, S. 251): unter Einsatz von kommunikativer oder kollegialer Validierung, wird eine vorschnelle Interpretation vermieden, welche sonst Gefahr lief, sich zu sehr am Relevanzsystem des *einen* Forschers auszurichten<sup>216</sup>.

Beispiel einer kommunikativen Validierung:

*„E3: Hätten ja vorher fragen können, wie das gestrichen werden soll.*

*I.: Du meinst also, wenn das vorher nicht festgelegt ist, dann... ham die halt freie Hand?*

*E3: Na, es ist natürlich Unsinn, dass vorher nicht festzulegen. Wenn man streichen will, muss man natürlich. Also es is natürlich Schwachsinn, wenn es gestrichen werden soll, muss natürlich darüber gesprochen werden, in welcher FARBE. Oder war unausgesprochen WEISS gedacht, bei Streichen?“ (E3:242-244).*

*Hier ermöglicht die Rückfrage der Interviewten eine Klarstellung der Interpretation: Die „Anstreicher“ haben in ihren Augen freie Hand, wenn zuvor, bei der „Auftragsverteilung“, keine festgelegt wurde. Beschwerden im Nachhinein sind unzulässig, lehnen jedoch, dass, wenn der Gruppe etwas wichtig ist (z.B. nicht so leicht wieder rückgängig zu machen), dies zuvor auch explizit geklärt werden sollte: andernfalls liegt die Entscheidung bei den Ausführenden. Dazu passt, auch im Sinne der Konsistenzregel, folgende Passage:*

*„I.: Aber die Zuständigkeiten können auch selbst dann alleine entscheiden? Oder müssen die immer noch in Eure Hausversammlung und sich das OK quasi holen? 01:51:19-4*

*E3: Ne, nich wenn der Raum frei is. Sacht die, koordiniert die das nur so. (unverständlich) Sowas z.B. beim Gemeinschaftshaus. Und die Arbeitsgruppen. Ne, die Arbeitsgruppen treffen-. Also die GARTENgruppe entscheidet, ob die Rose LILA is oder ROSAA. Also da ham wir alle gar kein Problem mit. Zur Not, wenn es Scheiße aussieht, wird nächstes Jahr anders gepflanzt, irgendwie [Mein Gott]“ (E3:205-206).*

Neben Analysegruppen greift die qualitative Forscherin zudem auf ein Verfahren zurück, welches mit *Interpretations-Intrasubjektivität* bezeichnet werden könnte. Bei diesem wird jede Lesart, die von der Forschenden an das Material herangetragen wird, nochmals von ihr selbst überdacht und nach möglichen anderen, differierenden Interpretationsweisen gesucht (vgl. Strauss/Corbin 1996, 61f, 63ff) – d.h. wie z.B. eine Textstelle im Interview sich noch deuten ließe, ob evtl. noch etwas Anderes gemeint sein könnte. Die Festlegung auf eine Lesart erfolgt

---

<sup>216</sup> Wenn ich als Forscherin etwas lese, dann interpretiere ich das Gelesene im Rahmen meines Relevanzsystems, aufgrund meiner Deutungs- und Handlungsmuster. Ich verstehe z.B. eine ganz bestimmte Interviewpassage auf eine ganz bestimmte Weise, da ich sie sofort nachvollziehend in eine bestimmte „Interpretationsschublade“ stecke. Eine andere Person, die über unterschiedliche Erfahrungen und Wissen verfügt und grundsätzlich ein anderer Organismus ist, der Einflüsse auf andere Weise wahrnimmt und verarbeitet, interpretiert, wird unter Umständen auf andere Ergebnisse stoßen. Diese gälte es dann zu diskutieren und am Material entlang eine übereinstimmende Lesart zu entwickeln.

dann abschließend sowohl bei der Interpretations-Inter- als auch -Intrasubjektivität entlang der sogenannten Konsistenzregel, welche besagt:

*„Eine Lesart eines Textes kann dann als ‚gültig‘ betrachtet werden, wenn diese konsistent mit dem gesamten Text ist“ (Kruse 2010, S. 251<sup>217</sup>).*

Dies bedeutet, dass sich eine Interpretationsweise durch den gesamten Text hindurch verfolgen lässt, dass mehrere Textstellen für sie sprechen, Abweichungen erklärt werden können und sie letztendlich einem Abgleich mit anderen Lesarten standhält (vgl. Flick 2007a, S. 493 und 2007b, S. 201; Steinke 2007, S. 182f). Zur vertiefenden Lektüre in das Thema der qualitativen Forschung seien die Publikationen von Przyborski/Wohlrab-Sahr (2010) sowie Flick (1995, 2007) empfohlen, da sie neben einem guten Überblick gleichfalls einen anwendungsbezogenen Einblick vermitteln. Speziell zur qualitativen Interviewforschung sei auf die Werke von Helfferich (2005), Kleemann et al. (2009) sowie Kruse (2010) verwiesen. Im Themenbereich der Grounded Theory ermöglichen die Veröffentlichungen von Strauss (1998), Strauss/Corbin (1996), Corbin (2008) sowie Breuer (2010) einen guten Zugang, welcher noch forschungspraxisbezogener in den Adaptationen von z.B. Böhm et al. (1992, 1994) sowie Mey/Mruck (2009) nachzuvollziehen ist.

Im Folgenden möchte ich nun auf die einzelnen in der vorliegenden Studie verwendeten Methoden sowohl in der Datenerhebung als auch in deren Auswertung eingehen. Die Darstellung wird sich an der konkreten Anwendung orientieren, um Nachvollziehbarkeit und Transparenz für den Leser zu ermöglichen.

### **3.3 Exkurs: Triangulation**

Im Zuge der Gegenstandsangemessenheit und des größtmöglichen Erkenntnisgewinns (vgl. Flick 2008, S. 25, 49) wurde das Feld intergenerationaler Wohnprojekte nicht nur unter einem Blickwinkel betrachtet, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven, die mittels Triangulationen hinsichtlich des Datenmaterials, theoretischer Zugänge sowie der Auswertungsmethoden vorgenommen wurde.

*„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlich gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten einggenommenen theoretischen Perspektive“ (Flick 2008, S. 12).*

#### *Theorien-Triangulation:*

Im Verlaufe des zirkulären Arbeitens fand eine Triangulation unterschiedlicher theoretischer Perspektiven statt. Ausgehend von gesellschaftspolitischen Sichtweisen in Kombination mit Standpunkten des Feldes (vgl. Kapitel 1 sowie 2.1.2), wurden weitere Theorien herangezogen, um die Phänomene, welche im Forschungsprozess auftauchten, optimal zu erfassen (Steinke

---

<sup>217</sup> in Rückgriff auf Helfferich 2005 und Lucius-Hoene/Deppermann 2002

2007, S. 179). Dies zeigte sich u.a. in der Ergänzung des höpflinger'schen Konzepts zu Generationenverhältnissen mit demjenigen Lüscher's (vgl. Kapitel 2.2.1.2). Während Ersteres bei der Beschreibung und Kategorisierung der Daten behilflich war, wurde durch Letzteres ein Prozess angestoßen, welcher zu einem größeren Verständnis der Phänomene innerhalb intergenerationeller Beziehungen führte<sup>218</sup> (vgl. Kapitel 4.4.1, 4.4.2, 5 und 6 – insbesondere 6.1.3).

Im Sinne der Gütekriterien Offenheit und Zirkularität (vgl. Flick 2008, S. 15), konnte auf diese Weise vermieden werden, an Vorannahmen festzuhalten, welche die Daten in ein Konzept gepresst hätten, die diesen nicht angemessen gewesen wären. Als ein Beispiel sei die parallele Erarbeitung von Lern- (vgl. Kapitel 2.2.2.2) bzw. Lehr- oder Vermittlungstheorien (u.a. im Kontext des formellen Lernens sowie Prange<sup>219</sup>) im Zuge des Forschungsverlaufes zu nennen, wobei Erstere aufgrund der Datenlage Letzterer vorgezogen wurden (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2).

#### *Daten-Triangulation:*

Um die konkreten Zielvorstellungen generationsübergreifender Wohnprojekte ausfindig zu machen und um die eigenen, als „im Feld stehende“ Forscherin, Sichtweisen zu überprüfen, wurden zunächst Dokumentanalysen durchgeführt, welche um den Blick von professionell mit Wohnprojekten arbeitenden Projektbegleiterinnen ergänzt wurden. Auf diese Weise war es möglich, nicht nur Einblicke in Konzepte mir nicht bekannter Projekte zu erlangen sondern ebenso die Inhalte meines Relevanzsystems mit denen anderer Personen abzugleichen, bevor die letzte Art der Daten, die Bewohnerinnen- und Bewohnerinterviews hinzugezogen wurden (vgl. Steinke 2007, S. 179; Flick 2008, S. 13).

*„Durch die Triangulation von Datenquellen kann der Forscher mit denselben Methoden effizient ein Höchstmaß an theoretische[m] Gewinn erzielen“ (Flick 2008, S. 13 in Rückgriff auf Denzin).*

So wurden sowohl Dokument- als auch Interviewanalysen, getreu nach dem Glaser'schen Motto: „All is data“ (zit. nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 189) mittels des Kodiervfahrens nach Strauss/Corbin (1996) durchgeführt. Obendrein wurde in beiden Interviewstudien auf das „theoretical sampling“ (s.o.) zurückgegriffen, welches für Flick, der sich auf Denzin beruft, ebenfalls der Daten-Triangulation zuzurechnen ist, da von einer

*„gezielten und systematischen Auswahl und Einbeziehung von Personen und Untersuchungsgruppen, Zeitpunkten und lokalen Settings in die Untersuchung ausgegangen [wird<sup>220</sup>]“ (Flick 2008, S. 13).*

---

<sup>218</sup> Um vorwegzugreifen: Der Umgang mit ambivalenten Erfahrungen bezüglich intergenerationellen Interaktionen bzw. der Wahrnehmung und aktiv gestaltender Akzeptanz intergenerationeller Beziehungen trägt mit zum individuellen Wohlfühlen und Zurechtkommen innerhalb eines MGO bei. Die Anerkennung von Ambivalenz und Ent-Idealisierung und -ideologisierung der Vorstellung von Generationensolidarität scheint in diesem Kontext entscheidend zu sein.

<sup>219</sup> z.B. Prange 2005

<sup>220</sup> Ergänzung der Autorin zur besseren Lesbarkeit des Zitats

### *Methoden-Triangulation:*

#### *Triangulation „between-method“*

Diese Triangulationsmöglichkeit ist nicht mit der Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren zu verwechseln, welche gemeinhin unter dem Stichwort „Mixed Methods“ diskutiert wird (vgl. Flick 2008, S. 76). Triangulation between-methods meint vielmehr die Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge innerhalb derselben qualitativen Ausrichtung einer Studie (Flick 2007b, S. 198). Bezüglich der Vorliegenden wurde in der Datenerhebung auf das problemzentrierte Interview (Witzel, u.a. 1982) in Ergänzung um Aspekte des ero-epischen Gesprächs (Girtler 2001) sowie gestaltungstechnischer Vorschläge von Kruse und Helfferich zurückgegriffen, welches letztendlich in der Anwendung sequentiell-narrativer, diskursiv-dialogischer Leitfadeninterviews resultierte (vgl. Kapitel 7.1.1, 7.1.6 und 3.4.3). In der Auswertung bezog sich die Triangulation auf elementare Kodierverfahren der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (z.B. 1996), welche gleichfalls grundlegende Bestandteile des problemzentrierten Interviews darstellen (vgl. Kapitel 3.4.3.1.4). Weiterführend wurden diese um Elemente der mikrosprachlichen Fokussierung nach Kruse (u.a. 2010) ergänzt, welcher sich u.a. auf Lucius-Hoene/Deppermann (2002) beruft (siehe S. 108, 132, 145). Grundlegend ist die Annahme, dass Inhalt und Sprache nicht voneinander getrennt werden können (Kruse 2009, S. 201, 205) und Menschen über das Mittel der Sprache Wirklichkeit konstruieren (Kruse 2009, S. 144). Dies erwies sich auf die Daten bezogen als angemessen und sinnvoll, da auf diese Weise auch tieferliegende, implizite Bestandteile der Relevanzsysteme erfasst werden konnten (vgl. Kruse 2009, S. 139ff – siehe auch Kapitel 2.2.2.2.3). Dieser Umstand machte eine Modifikation des in den Expertinneninterviews verwandten Transkriptionssystems notwendig, so dass zwei unterschiedliche Schemata entstanden. Ersteres orientiert sich an vereinfachten, für kategoriale Auswertungen geeigneten Transkriptionen (Bohnsack 2008, S. 235f; Kuckartz et al. 2007a, S. 27ff) während Letzteres sich in sozialwissenschaftlicher Adaptation von Kruse (2010, S. 293) auf das linguistische GAT<sup>221</sup> bezieht (vgl. Kapitel 3.5.1 sowie 7.2.1).

#### *Triangulation „within-method“*

Nach Flick (2008, S. 36f) ist auch die Verknüpfung unterschiedlicher Textsorten als Triangulation innerhalb einer Methode zu sehen. Demzufolge entspricht die in der vorliegenden Arbeit angewandte Form der Interviews (vgl. Kapitel 3.4.3.1 und 3.5) bzw. deren Auswertung ebenfalls den triangulativen Vorgaben, da neben den Erzählungen sowohl Argumentationen und Beschreibungen<sup>222</sup> analysiert und interpretiert wurden. Zudem beschreibt Flick die konzeptuelle, systematische Verknüpfung narrativer und diskursiv-dialogischer Passagen bzw. erzählungs- und verständnisgenerierender Fragen innerhalb einer Interviewerhebung, wie sich auch in der vorliegenden Arbeit verfolgt wird, ebenfalls als Triangulation within-method (siehe Flick 2007b, S. 198, 238ff).

Nach den soeben erfolgten Ausführungen zu Triangulationen innerhalb der unterschiedlichen Phasen der Datenerhebung und –auswertung sollen die folgenden Kapitel Letztere in der genannten Reihenfolge nun detaillierter, in konkretem Anwendungsbezug darstellen.

---

<sup>221</sup> Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (siehe Selting et al. 1998)

<sup>222</sup> da sie ebenso das Relevanzsystem offenbaren wie Erzählungen (vgl. Flick 2008, S. 37)

### 3.4 Datenerhebung

Um die übergeordnete Forschungsfrage nach Lernprozessen innerhalb generationsübergreifender Wohnprojekte beantworten zu können, war es zunächst notwendig zu untersuchen, welche Zielvorstellungen MGO überhaupt formulieren. Geeignete Zugänge erschienen neben der Lektüre bisheriger Veröffentlichungen (siehe Kapitel 2) in den Darstellungen der Wohnprojekte selbst zu liegen. Aus diesem Grund fand diesbezüglich eine Dokumentensammlung und –auswertung statt.

Parallel dazu wurden Expertinneninterviews durchgeführt und analysiert, um einerseits meine subjektive Sicht als Bewohnerin eines solchen MGO zu überprüfen und zu erweitern, sowie andererseits Hinweise auf mögliche Problem- bzw. Lernfelder und Lösungen<sup>223</sup> zu erlangen. Als Nebengewinn stellte sich heraus, dass die Zielvorstellungen aus den Dokumentanalysen in den Ausführungen der Expertinnen bestätigt wurden.

Um die konkreten Lernprozesse innerhalb der Wohnphase zu erforschen fanden zudem Interviews mit erwachsenen Bewohnerinnen und Bewohnern unterschiedlicher Altersgruppen und Lebenssituationen in verschiedenen Wohnprojekten statt. Letztere sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden, um im Anschluss daran die methodischen Vorgehensweisen als Annäherungsprozesse an das Forschungsfeld in den Blick zu nehmen.

#### 3.4.1 Untersuchte intergenerationelle Wohnprojekte

Die vorliegende Studie bezieht sich auf gemeinschaftliche generationsübergreifende Wohnprojekte, wie sie in Kapitel 2.1.2 vorgestellt worden sind. Es handelt sich dabei um Wohn-, Haus- oder Siedlungsgemeinschaften, die zunächst einmal haushaltsübergreifend unterschiedliche Generationen beherbergen, welche in der Regel *nicht* aus einem Familienverband stammen<sup>224</sup>. Grundsätzlich können jedoch auch in MGO durchaus Mitglieder einer Familie in unterschiedlichen Wohneinheiten leben, z.B. Vater, Mutter und Kinder in der 1. Etage und die dazugehörigen Großeltern in der 3. Etage<sup>225</sup>.

Seit im Jahre 2006 die Bundesinitiative der Mehrgenerationenhäuser startete (<http://www.mehrgenerationenhäuser.de>), kommt es häufig zu Verwechslungen, da der Begriff „Mehrgenerationenhaus“ bereits zuvor durch die Wohnprojektszene belegt war.

*„Und die MehrgenerationenHÄUSER haben ja im Endeffekt den Mehrgenerationenwohn- Also erstmal hatten ja die Mehrgenerationenhäuser ja zur Folge, dass das Mehrgenerationenwohnen auf einem überschwemmt wurde. Früher hießen WIR ja Mehrgenerationenhäuser, so dass sich jetzt die MehrgenerationenHAUS-Szene, MehrgenerationenWOHNHAUS-Szene nennen musste (lacht). (I: Ja, ja großer Ärger überall). Gut, dass hat auf der einen Seite Ärger gebracht, aber es hat dazu geführt, dass die Gesellschaft, die Menschen, die Politiker auf die MehrgenerationenWOHNSEZNE gucken. Und dass Mehrgenerationenwohnhäuser oft Anfragen bekommen haben: ja, wir wollen auch ein Mehrgenerationenhaus gründen. (Beide lachen). WIE GEHT das denn? Und dann musste man erstmal auseinanderklamüsern. (I: so, was wollt ihr eigentlich). Genau! Und es wurd ganz oft deutlich, die wollen eigentlich WOHNEN, ne? Und nicht BEGEGUNG oder zumindest nicht NUR Begegnung“ (E2, 129-131).*

---

<sup>223</sup> als Hinweis auf (nicht-)erfolgreiche Lernprozesse (vgl. Kapitel 2.3)

<sup>224</sup> im Gegensatz zur Forschung über sog. „Hausfamilien“ (z.B. Fuchs 2003)

<sup>225</sup> internes Wissen aus einem Expertinneninterview (Off-Record)

Erstere bezeichne ich immer gerne als „temporäre Begegnungsstätten“, während Letztere auf ein gemeinschaftliches Wohnen und Zusammenleben in einer Haus- bzw. Siedlungsgemeinschaft angelegt sind (vgl. auch <http://www.mehrgenerationenhaus.de><sup>226</sup>).

Aus forschungspraktischen Gründen musste eine Auswahl getroffen werden. Dabei waren folgende Kriterien bereits zu Beginn leitend<sup>227</sup>:

- Der Gemeinschaftsgedanke lässt sich aus den Selbstdarstellungen erkennen.
- Eine intergenerationelle Mischung findet sich sowohl in den Selbstdarstellungen als auch in der tatsächlichen Zusammensetzung der Bewohner und Bewohnerinnen.
- Der Erstbezug war vor mindestens zwei Jahren, damit die Gruppenprozesse während der Wohnphase sich nicht mehr im Anfangsstadium befinden.
- Für die Interviews waren zudem persönliche Kontakte wichtig, in denen auf sog. „Türöffner“ zurückgegriffen werden konnte, die es der Forscherin ermöglichten, zu den Expertinnen oder Bewohner und Bewohnerinnen Kontakt aufzunehmen.
- Letztendlich spielte auch die räumliche Erreichbarkeit durch die Forscherin aufgrund zeitlicher und finanzieller Begrenzungen eine Rolle. Günstig zeigte sich daher die Konzentration auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen, welches als Region zudem eine Vorreiter-Rolle im Rahmen gemeinschaftlicher Wohnprojekte einnimmt und daher aus zweierlei Gründen prädestiniert für die vorliegende Erhebung war<sup>228</sup>.

Aufgrund des Datenschutzes bzw. der Zusicherung von Anonymität werden sowohl die Projekte, in welchen die Bewohnerinnen- und Bewohnerinterviews durchgeführt wurden sowie die professionell mit unterschiedlichen Wohngemeinschaften arbeitenden Expertinnen, nicht namentlich genannt. Alle Namen wurden geändert und den Interviews jeweils Nummern zugeordnet, so dass eine Identifizierung von außen erschwert wird. Aufgrund persönlicher Verbindungen in die Wohnprojektszene kann der eine oder andere Leser möglicherweise auf Personen Rückschlüsse ziehen. Wenn dies der Fall sein sollte, bitte ich um Diskretion und Zurückhaltung in der etwaigen Diskussion mit anderen Personen.

### 3.4.2 Selbstdarstellungen

In die Dokumentanalyse flossen schriftliche Selbstdarstellungen unterschiedlicher Wohnprojekte mit ein. Es konnte sich sowohl um Eigentums- als auch Mietprojekte handeln. Untersucht wurden folgende MGO:

<i>Wohnprojekt</i>	<i>Ort</i>
Stadthaus statt Haus	Aachen
Haus Mobile	Köln
Wohnen mit Alt und Jung e.V.	Köln
Familiengartenhaus	Köln

<sup>226</sup> besonders im Bereich „Infos“ (zuletzt geprüft am 13.04.2012)

<sup>227</sup> Im zirkulären Forschungsprozess, im Zuge des „theoretical sampling“ wurde zudem ersichtlich, dass Kinder eine Rolle bei Problemen aber auch Lösungen zu spielen scheinen, daher wurde als zweites Projekt eines einbezogen, in dem der intergenerative Gedanke bezüglich Kindern stärker in den Vordergrund tritt als bei dem ersten (vgl. u.a. Kapitel 3.4.3.2.2, 4.4.1.5 oder auch S. 171).

<sup>228</sup> Quelle: persönliche Gespräche mit unterschiedlichen Mitarbeiterinnen des Regionalbüros Rheinland „Neues Wohnen im Alter e.V.“ (<http://www.nwia.de>) sowie MAGS 2006, S. 5ff

Karmelkloster	Bonn
Gemeinsam Wohnen von Alt und Jung	Münster
WohnreWIR	Dortmund
Wir-auf-Tremonia	Dortmund

Die Selbstdarstellungen konnten in Form von Flyern, Aushängen, Homepages oder Satzungen vorliegen. Bei zwei Projekten fand eine detaillierte Analyse statt, in welcher auf das Computerprogramm MAXQDA zurückgegriffen wurde. Die Dokumente weiterer sechs MGO wurden einer Globalauswertung unterzogen, die auf dem Papier stattfand und zum Ziel hatte, die bereits gefundenen Kategorien im Sinne eines „selektiven Kodierens“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 94ff; Kelle/Kluge 2010, S. 81) zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Da jedoch keine weiteren Ergänzungen vorgenommen werden mussten, konnte von einer Sättigung ausgegangen werden, die es nicht erforderte, weitere Modifikationen und Kodierungen in MAXQDA vorzunehmen. Dies hätte nur unnötigen, doppelten Arbeitsaufwand ohne weiteren Erkenntnisgewinn bedeutet.

Drei der WAJ-Dokumente wurden am 30.06.2008 (überprüft am 14.04.2009) aus dem Internet heruntergeladen, die Bilder, Fotos sowie Grafiken entfernt und der Text ins \*.rtf-Format konvertiert, um in MAXQDA eingelesen werden zu können. Die aktuelle Satzung, welche noch nicht online verfügbar war, habe ich über den Vorstand des Vereins per Mail erhalten.

Die FGH-Unterlagen stammen ebenfalls aus dem Download vom 30.06.2008 und wurden am 03.03.2010 noch einmal um das letzte PDF-Dokument ergänzt, da die Vereinbarungen der Eigentümergemeinschaft nicht zugänglich waren, sich aber darin, laut Aussagen einer Bewohnerin alles Wesentliche finden ließ.

Die Auswertung erfolgte ab dem 14.04.2009 mit Hilfe von MAXQDA mittels der Kodiervverfahren der Grounded Theory (vgl. Kapitel 3.5.4). Weitere Re-Analysen fanden im November 2009, März 2010 sowie Mai 2011 statt, um das herausgearbeitete Konzept der (Generationen-)Solidarität zu überprüfen (vgl. Kapitel 4.2) und mit den erweiterten Erkenntnissen aufgrund des Forschungsfortschritts abzugleichen (siehe Witzel 1996, S. 64, 68). Es wurden zunächst ausschließlich induktiv Kategorien gebildet, bevorzugt mit in-vivo-codes die Hinweise auf Wünsche und Ziele sowie Probleme und Lösungen im Umgang miteinander gaben. Zur näheren Auswertung siehe Kapitel 3.5.4.

Die beiden Projekte der Detailauswertungen sollen im Folgenden exemplarisch kurz vorgestellt werden:

#### **3.4.2.1 Wohnen mit Alt und Jung e.V.**

Dieses MGO ist ein klassisches „bottom-up“-Projekt (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Das Mehrgenerationenwohnhaus von „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“ wurde 2006 fertig gestellt. Es handelt sich um ein reines Mietobjekt, d.h. die Bewohner haben alle einen eigenen Mietvertrag mit einer „alten“ Ehrenfelder Genossenschaft (<http://www.gwg-ehrenfeld.de>). Eine soziale

Mischung wird durch die Kombination von Förderwohnungen<sup>229</sup> und freifinanzierten Wohneinheiten erreicht<sup>230</sup>.

Im Vordergrund der Organisationsstruktur steht der Verein „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“, der schon in der Initiativphase gegründet wurde und seit 1994 besteht. Dieser übernimmt auch seit dem Einzug größtenteils die Verwaltung und Einrichtung der Gemeinschaftsflächen (Gemeinschaftsraum, Fitnessraum, Werkraum, Foyer, Garten), welches einen wichtigen Faktor der Bewohnerpartizipation darstellt (vgl. Kapitel 2.1.2 – insbesondere 2.1.2.2f).

Für die Analyse ausgewählt wurden vier Dokumente, die jeweils selbst von den Mitgliedern bzw. Bewohnerinnen des Wohnprojekts erstellt wurden und die Projektidee auf unterschiedliche Weise transportieren. Folgende Tabelle gibt einen Überblick:

Quelle	Bemerkungen
Selbstdarstellung im Internet <a href="http://www.waj-koeln.de">http://www.waj-koeln.de</a> (Download 30.06.2008, überprüft am 14.04.2009)	Es handelt sich um eine eigene Homepage mit einem Text, der von einer Arbeitsgruppe aus dem Haus erstellt wurde und schon seit 2005 existiert. Die Wünsche und Vorstellungen sind nahezu unverändert geblieben, während Chronik, Fotos etc. immer wieder ergänzt und modifiziert wurden.
PDF-Dokument zu Konzept und Zielen	Es handelt sich um einen eigenen Text, welcher die jeweiligen Inhalte in verdichteter Form wiedergibt sowie Details entfaltet.
PDF-Dokument zur Hausgemeinschaft	„
PDF-Dokument der Satzung	zum Erhebungszeitpunkt aktuelle Version von 2009

Die Analysen und deren Ergebnisse der o.g. Dokumente können in Kapitel 4.2 nachvollzogen werden.

### 3.4.2.2 Familiengartenhaus

Das zweite MGO ist ebenfalls ein klassisches „bottom-up“ Projekt, jedoch auf Eigentumsbasis. Insgesamt dauerte der Planungsprozess nur ca. zwei Jahre<sup>231</sup>, da z.B. nicht nur das Grundstück schon vorhanden, sondern von Anfang an auch eine professionelle Begleitung und Planung gegeben war. Der Erstbezug fand im Sommer 2007 statt. Die Gemeinschaftsflächen bestehen aus

<sup>229</sup> In Förderwohnungen dürfen nur Personen mit einem Wohnberechtigungsschein einziehen. Dieser wird durch die Städte (z.B. <http://www.stadt-koeln.de/buergerservice/themen/wohnen/wohnberechtigungsschein-wbs/>) (gesehen am 27.11.2009) nach Antrag vergeben. Bei WAJ sind sowohl Wohnungen der Kategorie A und B vertreten. Mieter der Letztgenannten dürfen mehr verdienen als die der Erstgenannten.

<sup>230</sup> Diese „bunte Mischung“ ist ein erklärtes Ziel von WAJ (siehe Wünsche, 6, 17).

<sup>231</sup> Das erste Gruppentreffen der interessierten Beteiligten fand Anfang 2005 statt.

einem Garten, dem „Raum der Stille“, einem Jugend-/Proberaum sowie dem Gemeinschaftsraum (mit Küche und Gartenzugang). Eine soziale Mischung ist auch hier, mit Einschränkung, aufgrund einer Mäzenin gegeben, die einige finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt und auch so einkommensschwächeren BewohnerInnen den Kauf einer Wohnung ermöglichte (vgl. z.B. PDF-DasFGH, S. 1). Über einen Eigentümerverein werden alle Belange partizipativ entschieden, der nach Aussagen der Bewohner einen eigenen Bewohnerverein überflüssig macht.

Zur Analyse standen folgende Quellen zur Verfügung:

Quelle	Bemerkungen
Selbstdarstellung im Internet <a href="http://www.familiengartenhaus.de">http://www.familiengartenhaus.de</a> (Download 30.06.2008, ergänzt 03.03.2010)	Es handelt sich um eine eigene Homepage, deren Inhalt durch die Projektbeteiligten verfasst wurde.
Startseite	„
Idee	„
Infrastruktur	„
Garten	„
PDF-Dokument zur Grundidee (PDF- Grundidee)	„
Flyer	Verdichtung in Papierform
PDF-Dokument „Das Familiengartenhaus in Köln – Raum für ein neues Miteinander“ (PDF-DasFGH)	Bewerbung im Rahmen des Wettbewerbs „Netzwerk Nachbarschaft 2007“

Die Analysen und deren Ergebnisse der o.g. Selbstdarstellungen lassen sich in Kapitel 4.2 verfolgen. Zusätzlich zu den Dokumentanalysen fanden Interviews im Rahmen von Bewohnerbefragungen und Gesprächen mit Expertinnen statt, die auf professioneller Basis mit unterschiedlichen Wohnprojekten arbeiten. Die genauen methodischen Überlegungen in diesem Kontext sollen Thema der nun folgenden Kapitel sein.

### 3.4.3 Interviewerhebungen

Bevor ich konkret auf das methodische Vorgehen im Rahmen der Interviewerhebungen eingehe, möchte ich zunächst einige allgemeine Überlegungen diesbezüglich anstellen, welche leitend für die vorliegende Arbeit waren.

#### 3.4.3.1 Methodische Grundlagen

##### 3.4.3.1.1 Generelles zu Interviewerhebungen

Durch Pluralisierung und Individualisierung<sup>232</sup> unserer Gesellschaft, ist es uns immer schwieriger bis unmöglich, Erklärungen für Handlungen, Denkweisen etc. aus gesellschaftlichen

<sup>232</sup> Auf die „Individualisierungsthese“ von Beck (1986) kann an dieser Stelle nicht umfassend eingegangen werden. Wichtig ist jedoch, dass sich alte Stände, Klassen, Bindungen, familiale Strukturen auflösen und die Individuen als selbständiges „Planungsbüro“ (Beck 1986, S. 217) für ihr Leben auftreten müssen. Neben diesen Trend zur

Standards, Beschränkungen, Konventionen usw. abzuleiten. Daher ist es nur logisch, dem interpretativen Paradigma folgend, die Studienteilnehmer selbst zu befragen und sie ihre Gedanken selbst formulieren zu lassen: Das Subjekt stiftet bzw. konstruiert den Sinn, stellt für es selbst sinnvolle Zusammenhänge innerhalb seines Relevanzrahmens her, welche dann wiederum aus Subjektperspektive denk- und vor allem handlungsleitend sind<sup>233</sup>. Nach Witzel und Kruse sind Interviews besonders geeignet, um „mithilfe der Sprache, Sinngehalte zu explizieren“ (Witzel 1982, S. 66): Menschen sind es nicht nur gewohnt, verbal zu kommunizieren, sondern bedienen sich ihrer als „vernunftbegabte Wesen“ (vgl. Witzel 1982, S. 66), als „der Vernunft eigentümliche[s] Bezugsmittel“ (Hegel 1969, S. 295<sup>234</sup> zit. nach Witzel 1982, S. 66). Den Interviewees wird auf diese Weise ermöglicht, in eine aktive Rolle zu schlüpfen und nicht nur als „Datenlieferanten“ (Girtler 2001, S. 185) zu fungieren.

Darüber hinaus offerieren Interviews dem Forscher, in die Lebenswelt seiner Untersuchungsobjekte in nachvollziehender Weise der Erzählungen einzutauchen, sie somit als Experten ihres eigenen Lebens anzusehen (Witzel 1982, S. 78, 114) und infolgedessen zu mehr Verständnis über sein Forschungsfeld bzw. -gegenstand zu gelangen (vgl. Kapitel 3.1). In der vorliegenden Studie wurden die Interviews daher genutzt, um im Sinne des interpretativen Paradigmas die individuellen Lernprozesse, welche während der Wohnphase in einem MGO ablaufen, besser zu verstehen. Dazu war es notwendig, die subjektiven Sichtweisen und Relevanzstrukturen der Befragten sowie darin enthaltene Deutungs- und Handlungsmuster in den Blick zu nehmen (Girtler 2001, S. 37, 45, 55; Helfferich 2005, S. 19; Bohnsack 2008, S. 64; Kruse 2009, S. 23ff). In der Interviewsituation konnten die Befragten ihre eigenen Weltsichten offenbaren, über Erlebnisse im MGO berichten, welche ihre Gefühle, Denkweisen und letztendlich davon beeinflussten Verhaltens- und Handlungsweisen bestimmen (Lüscher/Liegle 2003, S. 298).

Der Herausforderung, dass diese nur teilweise bewusst und explizierbar sind, wurde mittels einer Kombination methodischer Ansätze, welche zum einen inhaltliche Aspekte (GT<sup>235</sup>, PZI<sup>236</sup>) und zum anderen sprachliche Elemente (itAM<sup>237</sup>) fokussieren, entsprochen (vgl. anschließende ausführliche Kapitel zu den einzelnen Methoden).

Um Reflexionsprozesse während der Erhebung anzuregen bzw. diejenigen zu erfassen, welche zuvor noch nicht stattgefunden hatten, wurden die Interviews anhand von Techniken ausgerichtet, welche z.B. das PZI verwendet (siehe Kapitel 3.4.3.1.4<sup>238</sup>). Mit Witzel gehe ich davon aus, dass während des Interviews Einblicke in das Relevanzsystem der Befragten möglich sind, in die von diesen konstruierten Zusammenhänge, welche subjektiv entfaltet werden. Nach seiner Auffassung ist es, immer vorausgesetzt einer vorsichtigen, durch eigene Zurücknahme und Verfremdungshaltung (Kruse 2009, S. 146) geprägte Vorgehensweise, diese gemeinsam emporzuheben, da Realität immer

---

Individualisierung tritt jedoch zeitgleich eine Abhängigkeit von Institutionen wie Kitas, Schule, Berufs- und Pflegeeinrichtungen (vgl. Witzel 1995, S. 50).

<sup>233</sup> siehe Thomas-Theorem: „If men define situations as real, they are real in their consequences“, d.h. das, was ich für wahr halte, woran ich glaube, wie ich mir Zusammenhänge erkläre, dieses leitet mein Denken und Handeln, ist somit für mich Realität (Thomas/Thomas 1928, S. 572)

<sup>234</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (1969). *Wissenschaft der Logik II*. Frankfurt: Suhrkamp .

<sup>235</sup> Grounded Theory

<sup>236</sup> Problem Zentriertes Interview

<sup>237</sup> integrativ text hermeneutische Analyse Methode (Abkürzung nach Autorin der vorliegenden Studie)

<sup>238</sup> z.B. erzählungs- und verständnisgenerierende Passagen, spontane Nachfragen, Konfrontationsfragen

gemeinsam, auf kommunikative Art konstruiert wird (siehe Witzel 1992, S. 92ff; ebd. 1996, S. 54f; Kruse 2009, S. 201). In der Auswertung sollte dann explizit die wechselseitige Beziehung zwischen Interviewer und Interviewee Beachtung finden und in der Interpretation berücksichtigt werden<sup>239</sup>.

### 3.4.3.1.2 Exkurs Interview vs. Beobachtung und Gruppendiskussion

Während der Konzeption der vorliegenden Forschungsarbeit stellt sich die Frage, wie sich dem Feld am besten zu nähern bzw. wie die auszuwertenden Daten zu erheben seien. Im Folgenden möchte ich kurz darauf eingehen, wie es zu der Entscheidung für Interviewerhebungen (Einzelinterviews) kam:

#### *Beobachtungen vs. Interviews*

Interviews ermöglichen keinen direkten Zugang zum Denken Handeln in konkreten Situationen bzw. Interaktionen, wie dies zum Teil durch Beobachtungen zu realisieren wäre. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass sowohl Erhebung als auch Analyse und Interpretation immer subjektiv gefärbt sind. Auch Letztere folgen einem individuellen, forschersabhängigen Aufmerksamkeitsfokus, welcher durch dessen eigenen Erfahrungen und theoretischen Hintergründe, eben sein Vorwissen (vgl. z.B. S. 93ff) geprägt ist<sup>240</sup>.

Daraus ergeben sich ganz ähnliche Rekonstruktions- und Interpretationsprobleme, mit denen Interviewanalysen sich beschäftigen. Von einer „reineren“ Erhebungsmethode ist daher meiner Ansicht nach nicht auszugehen. Abgesehen davon ist diese Argumentationsweise in der qualitativen Forschung vermutlich eher unangemessen, da davon ausgegangen wird, dass der Forscher per se nicht positivistisch-objektivistisch sein kann. Er kann nicht sagen: *so ist* die Welt oder das ist *die* Wahrheit. Er ist immer konstruktivistisch-deutend und muss daher formulieren: *so sehe ich* die Welt und deswegen *erkläre* ich sie mir auf genau diese, nämlich *meine* Weise – und daher habe ich die Situation auf eben jene Art beobachtet und folgere daher Dieses und Jenes daraus bzw. interpretiere den Interviewabsatz so und nicht anders.

Davon abgesehen lassen auch Beobachtungsverfahren nicht „in die Köpfe der Beteiligten“ schauen, so dass ihre Deutungs- und Handlungsmuster besser mittels Interviews erschlossen werden können (siehe Witzel 1982, S. 66; Flick 2007a, S. 245; Kruse 2009, S. 25).

Ein unbestrittener Vorteil von Beobachtungen liegt allerdings in ihrer Nähe zum Feld, die das Eintauchen in dasselbe fördert. Dies war im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch nicht unbedingt notwendig, da ich selbst seit Jahren in einem MGO lebe und mit der Wohnprojektszene<sup>241</sup> daher vertraut bin.

Zwei Gründe forschungspraktischer Natur sprachen zudem gegen Beobachtungen im Feld. Zum einen waren offene teilnehmende Beobachtungen aufgrund einer anzunehmenden verzerrenden,

---

<sup>239</sup> siehe S. 97 unter dem Stichwort: „Störvariable Forscher“

<sup>240</sup> Im Alltag ist dieses Phänomen z.B. unter dem Stichwort „selektive Wahrnehmung“ bekannt: Ist eine Frau schwanger, so sieht sie auf einmal ganz viele Schwangere, die sie zuvor nicht wahrgenommen hat. Ein anderes Beispiel ist das „Gorilla-Experiment“, bei dem Versuchspersonen aufgefordert werden, sich eine Filmsequenz anzusehen und die Ballwechsel zwischen den darin spielenden Personen zu zählen. Der Aufmerksamkeitsfokus ist somit „gefärbt“, so dass ein in einem Gorilla-Kostüm-steckender Akteur von den meisten Probanden nicht wahrgenommen wird und erinnert werden kann (zu finden unter <http://viscog.beckman.illinois.edu/grafs/demos/15.html> oder auch [http://www.unibw.de/lehrplus/methodenkoffer/copy\\_of\\_zuender/gorillavideo](http://www.unibw.de/lehrplus/methodenkoffer/copy_of_zuender/gorillavideo)).

<sup>241</sup> sowohl in Deutschland als auch durch Teilnahme an international ausgerichteten Tagungen darüber hinaus

katalysatorischen Wirkung durch die Anwesenheit der Forscherin nicht möglich<sup>242</sup>. Verdeckte teilnehmende Beobachtungen schlossen sich aufgrund ethischer Überlegungen aus<sup>243</sup>. Zum anderen sollte durch den geschützten Rahmen, welcher in Einzelinterviews vorliegt, eine möglichst offene Gesprächsatmosphäre geschaffen werden, da aufgrund persönlicher Erfahrungen und Hinweisen aus der Literatur (vgl. Kapitel 2.1.3) von einer Tabuisierung problematischer Themenbereiche im Zusammenhang mit intergenerationellen Wohnprojekten auszugehen war<sup>244</sup>.

Ein Beispiel der Tabuisierung von Konflikten im Bereich der Wohnprojektszene lässt sich dem folgenden Interviewauszug entnehmen, welcher auf eine Rückfrage der Interviewerin erfolgt, als die Existenz von Konflikten verneint wurde.

*„Unsere Konflikte HIER, haben wir (...) Also es warn dann eher so Konflikte, die, also an die ich mich erinnere, wo dann zwei Leute, weil (...) ne? Paar natürlich Empfindlichkeiten, aber über Öffentlichkeitsarbeit und wo dann irgendeiner nicht richtig GENANNT war oder was weiß ich. Also eigentlich wo=e so das Gefühl hast, was für merkwürdige Empfindlichkeiten laufen sozusagen, laufen hier rum. Wo wir dann einfach sozusagen von AUSSEN mit denen, also hier IM Projekt zwei mit denen gesprochen haben und gesacht haben, hör ma Leute, irgendwie, jetzt ma. (...) Irgendwie so n bisschen, ne? Lasst uns das jetzt ma in RUHE nochmal und so schlimm is doch nich. Und dann war es irgendwie so, dass man irgendwie sagen kann, hat, is die Zeit einfach dadrüber gegangen und irgendwann war dann auch gut wieder. Weil es war jetzt eigentlich auch n pillepalle Konflikt. An DEN kann ich mich, wenn überhaupt erinnern“ (E:198).*

Es gibt also doch Konflikte, über die eben nicht gerne gesprochen wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Bezeichnung „Konflikte“ für die Befragte zu „hart“ war. Sie stellt dies noch expliziter heraus, indem sie ihn mit „Pillepalle“ bezeichnet und damit ins Lächerliche zieht: Über solche Nebensächlichkeiten sollte man ihrer Ansicht nach nicht streiten, weil es „merkwürdige Empfindlichkeiten“ wären. In ihren Augen sind dies dann eben auch keine echten Konflikte, zumal es ja immer Lösungen (und wenn es nur der Zeitfaktor war) gegeben hat. Dies stellt auch ein Bewohner heraus:

*„ansonsten, ja, SPANNUNG, STREIT, (2) klar gibt=s MA:L, aber das ist eigentlich LÖSBAR. also, sprich, dann, ja, redet man darüber oder, (.) ja, (.) so eine richtige herausforderung (.) NE!“ (B11:95<sup>245</sup>).*

---

<sup>242</sup> vgl. Gespräch mit Ulrich Binner (KHSB)

<sup>243</sup> Bei MGO handelt es sich zwar nicht um „Geheimkulte“ (Girtler 2001, S. 153), sie stellen jedoch, nach eigener Erfahrung der Autorin, eine recht geschlossene Gemeinschaft dar, die durch recht große Intimität gekennzeichnet ist. Diese betrifft den ganz privaten Wohn- und Lebensbereich, aus dem „Interna“, und gerade konfliktbeladene, nicht gerne freigegeben werden. Daher habe ich mich auch gegen eine klassische teilnehmende Beobachtung entschieden. Ich hätte dafür Protokolle anfertigen und der Fairness halber dies zuvor mit den Bewohnern absprechen müssen. Aufgrund der Vertrauensbasis, die ich zu den Bewohnerinnen habe, kam eine verdeckte teilnehmende Beobachtung (vgl. Girtler 2001, S. 77) nicht in Frage. Eine offene Beobachtung war aufgrund der Gefahr „des ständig beobachtet Fühlens“, eines Eindrucks der „Kontrolle“ nicht möglich. Dadurch hätten sich zudem Verzerrungen ergeben, die ich nicht vertreten hätte können, wie z.B. dass einige Personen mich möglicherweise gemieden, mir ein Interview verweigert hätten oder auf Hausversammlungen anders, eben vorsichtiger, oberflächlicher etc. diskutiert worden wäre. Dies war z.B. nach Einschätzung Ulrich Banners im Rahmen der Begleitforschung eines Wohnprojekts in Berlin der Fall (siehe KHSB, „Alte Schule Karlshorst“ bzw. Binner 2009).

<sup>244</sup> Stichwort: Idealisierung, Ideologisierung (vgl. zudem die jeweiligen Ergebniskapitel der Dokument- und Interviewanalysen)

<sup>245</sup> siehe auch B11:115

Selbst Girtler, der sich im Rahmen der Feldforschung für Beobachtungsverfahren ausspricht, konstatiert, dass in

*„manchen Forschungen [...] das ero-epische Gespräch die vielleicht einzig brauchbare Methode sei, um zu guten Ergebnissen zu gelangen. Dies vor allem dann, wenn Bereiche erforscht werden sollen, die der Beobachtung nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind“ (ebd., S. 153 vgl. auch S. 188).*

Darüber hinaus ergaben sich aus den theoretischen Bezugspunkten des (in-)formellen Lernens und der Generationenverhältnisse unterstützende Argumentationen, die für qualitative Interviewstudien sprachen: Sowohl das individuelle Verständnis von Generation(en) als auch die Vorstellung von intergenerationellen Beziehungen beruht nach Lüscher et al. auf personenbezogenen Interpretationen und Rekonstruktionen, welche wiederum auf unterschiedlichen Erfahrungen bzw. Weltansichten beruhen. Diese können zum einen durch Selbst-<sup>246</sup> aber auch Fremdzuschreibungen konstruiert werden, welche sich mittels Interviews erheben und durch die Forschenden rekonstruieren lassen – selbst dann, wenn die Begrifflichkeiten selbst durch die Interviewees nicht verwendet wurden (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 56, 288, 296; Lüscher et al. 2010, S. 24f, 33).

Den Veröffentlichungen zum (in-)formellen Lernen konnte entnommen werden, dass sich Lernprozesse nur im Nachhinein, d.h. aufgrund von einer Veränderung im Fühlen, Denken sowie Verhalten und Handeln, erschließen lassen (u.a. Dohmen 2001, S. 133, vgl. zudem Flick 2007a, S. 245). Demnach vollziehen sich Lernprozesse nicht nur in beobachtbaren Interaktionen mit der Umwelt, sondern manifestieren sich gleichwohl im gedanklichen und emotionalen Bereich (vgl. Rossing 1991, S. 49; Dohmen 2001, S. 28, 133; Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221; Nienkemper 2009, S. 15) – welcher sich, wie bereits des Öfteren ausgeführt, optimal via Interviews nachvollziehen lässt: über die Schilderung von eigenen Erlebnissen, den eigens in ihnen gemachten Erfahrungen und den mit ihnen verbundenen Gefühlen sowie den damit durch die Interviewees selbst verknüpften Erklärungen über Zusammenhänge, lassen sich folglich innerhalb ihrer unterschiedlichen Relevanzsysteme Rückschlüsse auf (nicht) erfolgte Lernprozesse ziehen (vgl. Kapitel 4.4.1 sowie 4.4.2). Somit resümieren Düx/Sass

*„Lernprozesse und Kompetenzen sollten aus einer subjektorientierten Perspektive, in deren Mittelpunkt die individuellen Erfahrungen und Deutungsmuster [...] in ihrer eigenen Artikulation stehen, erfasst werden“ (Düx/Sass 2005, S. 398).*

### *Gruppeninterviews vs. Einzelinterviews*

Aus mehreren Gründen wurde sich in der vorliegenden Studie gegen Gruppeninterviews und für Einzelinterviews entschieden: Im Kontext der Expertinneninterviews waren eher pragmatische Überlegungen ausschlaggebend, da es sich zeigte, dass Gruppentermine aufgrund beruflicher Belastung der Projektbegleiterinnen schwierig zu realisieren gewesen wären. Zudem konnte aufgrund der Durchführung von Einzelinterviews auf das Schneeballprinzip bzw. theoretical sampling im Rahmen der Akquise zurückgegriffen werden (vgl. Schütze 1977<sup>247</sup>, S.

---

<sup>246</sup> Dabei spielen Fragen eine Rolle, die sich damit beschäftigen, welcher Generation ich mich als Individuum selbst zugehörig fühle und warum – und aus welchen Gründen ich mich von anderen abgrenze? Oder wie ich meine Beziehungen zu Angehörigen anderer Generationen wahrnehme und einschätze: habe ich welche, worauf basieren diese und funktionieren sie (vgl. Kapitel 2.2.1)?

<sup>247</sup> bzw. manchmal abweichende Jahresangabe von 1976

163; Strauss/Corbin 1996, S. 152). Dies erbrachte inhaltliche Vorteile, da weitere Personen, welche noch fehlende Facetten abdeckten, gesucht werden konnten.

Im Zusammenhang mit den BewohnerInneninterviews waren weitere Argumente entscheidungsrelevant: Es sollte ein geschützter Rahmen bereitgestellt werden, indem auch Herausforderungen, möglicherweise für die Befragten unangenehmer Art<sup>248</sup>, geäußert werden können sollten. Um individuelle Lernprozesse rekonstruieren zu können war es ferner wichtig, die Denk- und Handlungsweisen einzelner Personen zu erfassen und nicht, wie in Gruppendiskussionen eher die kollektiven<sup>249</sup> (vgl. Witzel 1982, S. 85ff). Letztere treten später dennoch zum einen durch die Selbstdarstellungen der MGO sowie zum anderen durch die systematischen, komparativen Vergleiche innerhalb der Interviews zu Tage (siehe Witzel 1982, S. 87). Ein weiterer Aspekt, welcher für Einzelinterviews sprach, bezog sich darauf, dass Menschen innerhalb einer Gruppe auch ihre eigenen Interessen vertreten und daher manchmal anders argumentieren<sup>250</sup> oder aus Konformitätszwang nur die Gruppenmeinung vertreten wird sowie am Rand stehende Meinungen nicht expliziert werden. Des Weiteren besteht auch die Gefahr, dass von Einzelnen eigentlich Ansichten anderer Gruppenmitglieder vertreten werden, da diese ihrer Meinung nach sonst zu wenig Unterstützung in der Gesamtgruppe finden würden (siehe Witzel 1982, S. 85, 87f). In diesem Zusammenhang bewegt sich auch die Befürchtung, dass in Gruppendiskussionen doch eher die Wortführer zu Wort kommen bzw. zu große Redeanteile erhalten, welche die Wahrnehmung der Forschenden über den Forschungsgegenstand verzerren könnten.

Letztendlich spielte auch das Argument durch Gruppeninterviews das Feld anfänglich erkunden und erste Kontakte in relativ lockerer Atmosphäre knüpfen zu können (siehe Witzel 1982, S. 85), kaum eine Rolle, da die Forscherin durch ihre persönliches Leben im MGO und ehrenamtliches Engagement in der Wohnprojektszene über genügend Kontakte verfügte.

### 3.4.3.1.3 Interviewerhebungen im Rahmen der Grounded Theory

Nach Maßgaben der Grounded Theory orientierten sich die Samplingstrategien der vorliegenden Arbeit am theoretical und selective sampling (vgl. Kapitel 3.1). Die Expertinneninterviews wurden nach und nach anhand weiterer Empfehlungen (Schneeballprinzip) sowie aufgrund theoretischer Überlegungen geführt (siehe Kelle/Kluge 210, S. 50).

*„Beim theoretical sampling werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen“ (Kelle/Kluge 2010, S. 48<sup>251</sup>).*

Dabei wurde z.B. gezielt nach Projektbegleitern gesucht, die Erfahrungen mit MGO hatten, in denen viele oder kleine Kinder leben, die u.a. mehr Lärm verursachen und aufgrund dessen mehr

---

<sup>248</sup> Stichwort: Tabuthemen, Idealisierung (der persönlichen Erwartungen) und Ideologisierung (des Gesamtkonzepts MGO)

<sup>249</sup> zu weiteren Nachteilen von Gruppeninterviews siehe Witzel 1982, S. 85ff

<sup>250</sup> z.B. wenn einen selbst der Lärm stört, man in der Diskussion aber die nahegelegene Pflegewohnung als Argument einbringt (vgl. Zitat B5:132 „und da gab=s ja HEFTIGE DIKUSSIONEN. die ELTERN WOLLTEN (.) äh in vertretung ihrer kinder natürlich, dass dieser basketball und das- basketballkorb hängenbleibt und [...] das äh hier HOCH HALLT und auch UNTEN äh vielleicht auch ne ZUMUTUNG sein könnte für diese (2) äh unten zu pflegenden leute in der pflegestation ähm (2) ja da gab=s (.) e=erstmal so unverständnis von den ELTERN, äh (.) dass diese LAUTSTÄ:RKE, die damit verbunden war, irgendwie angeprangert wurde.“).

<sup>251</sup> vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 152

Konfliktstoff für die Erwachsenen bieten, was sich wiederum auf das Zusammenleben und die Herausforderungen innerhalb der MGO auswirkt. Selective sampling fand z.B. im Vorfeld der Bewohnerinterviews statt, welche aufgrund der intergenerationellen Ausrichtung der Wohnprojekte ebenfalls mehrere Generationen bzw. Altersgruppen umfassen sollten. Darüber hinaus stellten sich im Laufe der Interviewerhebung zusätzliche Auswahlkriterien (siehe Böhm 1994, S. 125) wie die besonders euphorische oder auch kritische Haltung gegenüber dem eigenen Wohnprojekt bzw. der gesamten Wohnprojektidee, heraus.

Eine Annäherung an das Forschungsfeld ist somit nicht nur bereits anfänglich durch Einbezug von Vorwissen (aus Literatur, Theorien, eigener Erfahrung) sondern auch fortwährend im zirkulären Prozess einer GTM-Studie in sowohl induktiver<sup>252</sup> als auch deduktiver<sup>253</sup> Form möglich (Girtler 2001, S. 35; Helfferich 2005, S. 9; Flick 2007a, S. 505; Breuer 2010, S. 57; Witzel 1982, S. 68f, 119 sowie 1996, S. 52; Strauss/Corbin 1996, S. 25ff; Strauss 1998, S. 71). Dieser Prozess, d.h. die Erhebung weiterer Fälle, wird so lange durchlaufen, bis es zu einer „theoretischen Sättigung“<sup>254</sup> (Strauss/Corbin 1996, S. 159) kommt, was wiederum bedeutet, dass durch die Hinzuziehung z.B. weiterer Interviews keine Zunahme des Erkenntnisgewinns<sup>255</sup> zu erwarten ist (u.a. Kelle/Kluge 2010, S. 49).

*„Die Stichprobe ist dann eine angemessene Abbildung der Realität, wenn kein Fall mehr zu finden ist, der nicht durch die bisher gebildeten theoretischen Konzepte angemessen repräsentiert wäre“ (Hermanns 1992, S. 116).*

#### **3.4.3.1.4 Problemzentriertes Interview nach Witzel**

Das Problemzentrierte Interview wurde im Rahmen seiner Dissertation von Andreas Witzel Anfang der 1980er Jahre (siehe ebd. 1982) entwickelt. Darin wandte er sich als qualitativer Forscher einerseits gegen quantitative Forschungsweisen, lehnte jedoch andererseits gleichwohl rein induktive Verfahren der qualitativen Forschung ab (vgl. Witzel 2000, S. 2). Auf diese Weise entstand eine Interviewmethode, welche sich sowohl an die Grounded Theory anlehnt und ihre Gegenstands- und Prozessorientierung übernimmt (vgl. Kapitel 3.1 sowie Witzel 1982, S. 62 sowie 1996, S. 52ff<sup>256</sup>), als diese modifizierend um eine Themenzentrierung<sup>257</sup> ergänzt. Die Stärke des Problemzentrierten Interviews liegt somit in der systematischen Verbindung induktiver und deduktiver Elemente in allen Forschungsphasen, welches sich gerade in explorativen Studien<sup>258</sup> als Vorteil erweist: je näher Forschende dem Untersuchungsfeld

---

<sup>252</sup> hier im Sinne des theoretical sampling

<sup>253</sup> hier im Sinne des selective sampling

<sup>254</sup> dies wird „zumeist irgendwo bei einer Zahl zwischen zwölf und dreißig Interviews sein“ (siehe Küsters 2006, S. 48), zwischen zwölf und dreißig bzw. fünf bis sechs für Studienabschlussarbeiten, wobei aber nie eine theoretische Sättigung erreicht wird (Glinka 1998, S. 29)

<sup>255</sup> In den komparativen Analysen der Fälle bzw. der aus ihnen rekonstruierten Kategorien wird mittels minimaler und maximaler Kontrastierung so lange nach Übereinstimmungen oder Differenzen gesucht, bis keine weiteren mehr folgen, die sich in forschungsrelevanten Punkten unterscheiden (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 152ff).

<sup>256</sup> Gerade in dieser Publikation betont Witzel die Situationsbezogenheit seiner Methode, die in der Lage ist, sich dem Forschungsgegenstand fortwährend anzupassen (vgl. Witzel 1996, S. 49, 72).

<sup>257</sup> Im Sinne des PZI spreche ich lieber von einer Themen- als einer Problemzentrierung, da Letztere immer Schwierigkeiten impliziert, die nicht unbedingt gegeben sein müssen, um auf das Verfahren des PZI zurückgreifen zu können: „Problemzentrierung kennzeichnet dabei zunächst den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel 1982, S. 67).

<sup>258</sup> wie der vorliegenden Arbeit

kommen und zu mehr Ergebnissen sie schrittweise gelangen ohne es von Anfang an in einen theoretischen Rahmen zu pressen (induktiver Ansatz), desto genauere theoretische Verbindungen lassen sich nach und nach (siehe Strauss/Corbin 1996, S. 32f, 35; Kruse 2010, S. 176) herstellen und fortwährend am Material überprüfen (deduktiver Ansatz). Nach Witzel (u.a. ebd. 1982, S. 8) ist infolgedessen eine

*„möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 1),*

wie z.B. individueller Erfahrungen und Lernprozesse innerhalb eines MGO, realisierbar. Das in allen Forschungsphasen vorhandene sogenannte „deduktiv-induktive Wechselspiel“ (vgl. Mey 2000, S. 140) soll, neben der grundlegenden Zielsetzung des PZI, im Folgenden eingehend vorgestellt werden, um dem Leser einen transparenten Nachvollzug der Vorgehensweise zu ermöglichen:

Das Ziel Witzels war es, persönliche Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen bzw. individuelle Handlungs- und Deutungsmuster (induktives Element) bezogen auf eine ganz bestimmte Thematik bzw. Problemstellung (deduktives Element) zu rekonstruieren (Witzel 1982, S. 66, 119). Bezogen auf die Methode der Interviews folgt das PZI

*„dem Bemühen, eine Gesprächsstruktur zu finden, dies es ermöglicht, die tatsächlichen Probleme der Individuen im Rahmen eines gesellschaftlichen Problemfeldes systematisch zu eruieren“ (Witzel 1982, S. 67).*

*„Problemzentrierung kennzeichnet dabei zunächst den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel 1982, S. 67).*

Ich spreche im Sinne des PZI daher lieber von einer Themen- als Problemzentrierung, weil derjenige Sachverhalt, welcher von Forschenden als Problem dargestellt wird, von den Betroffenen nicht oder nicht auf diese Weise wahrgenommen werden muss. Bewohner eines MGO zum Beispiel machen sich selten Gedanken über gesamtgesellschaftliche Generationenverhältnisse, während in ihren alltäglichen Bezügen durchaus solidarische oder segregierende Umgangsweisen zu einem direkten Problem, ihre eigene individuelle Lebensqualität einschränkend, erwachsen können.

In diesem Zusammenhang war für Witzel zugleich entscheidend, ebenso wie in der vorliegenden Studie, die interaktionalen Prozesse, d.h. den

*„Entfaltungsprozeß sozialer Orientierungen im Rahmen der Auseinandersetzung der Individuen mit realen Gegebenheiten ihrer sozialen Umwelt“ (Witzel 1982, S. 66)*

herauszustellen. Daher ist es nur logisch, dem Gedanken der qualitativen Forschung und der Grounded Theory folgend, die Befragten als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ (Witzel 2000 S. 5; vgl. 1996, S. 50f) in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses zu stellen: Diese besitzen Kenntnisse ihre Lebens- und Erfahrungswelt, welche einem Forscher zunächst unzugänglich sind und sich im Rahmen von Interviewstudien rekonstruierend offenlegen lassen (siehe Witzel 1982, S. 69). Die Techniken des PZI ermöglichen den Befragten, diese zu explizieren, gemeinsame mit dem Interviewer zu reflektieren, in Frage zu stellen und den

gemeinsamen Konstruktionsprozess zu lenken und ggf. zu korrigieren (siehe Witzel 1996, S. 54; 2000, S. 5)<sup>259</sup>.

Diese Techniken, welche auf dem besagten deduktiv-induktiven Wechselspiel beruhen, sollen nachfolgend anhand der konkreten Verwendung in der vorliegenden Arbeit expliziert werden:

### *1. Phase der Konzeptualisierung:*

Im Sinne der theoretischen Sensibilität (u.a. Strauss/Corbin 1996, S. 25) wird zu Beginn des Forschungsvorhabens jegliches Vorwissen offengelegt<sup>260</sup> – sei es aufgrund persönlicher Erfahrungen, Literaturstudium oder theoretischem Hintergrundwissen (siehe Witzel 1982, S. 68f sowie 1996, S. 52, 55). Dieses Wissen fließt in systematischer, deduktiver, strukturierender Form in die Gestaltung des Leitfadens mit ein (vgl. Witzel 1982, S. 68ff, 119 sowie 1996, S. 57f), welcher jedoch selbst nur als „Hintergrundfolie“ (Witzel 2000, S. 4) verwandt wird und eine „Leitfadenbürokratie“ (Kruse 2010, S. 64ff)<sup>261</sup> aufgrund der Prinzipien Offenheit und Induktivität vermieden werden sollte. Der Leitfaden trägt dazu bei

*„um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1982, S. 90).*

### *Der Kurzfragebogen und das Postskript*

In dieselbe Richtung weist die Formulierung eines Kurzfragebogens, der vor allem die statistischen Daten der Untersuchungsteilnehmer erfasst, aber gleichfalls alle Fragen abdecken sollte, die z.B. in einfachen Ja-/Nein-Antworten resultieren oder kurze Sachaspekte zur Sprache bringen. Deren Erhebungen würden im Leitfadeninterview selbst keine größeren Erkenntnisgewinn vermuten lassen (siehe Witzel 1982, S. 90 sowie 2000, S. 4). Zu Beginn seiner Arbeit stellte Witzel ihn noch mit dem Argument der Aktivierung von Gedächtnisinhalten (vgl. ebd. 1982, S. 90, 118) an den Anfang des Interviews. Heute wird er jedoch in der Regel ans Ende gestellt, um den „Erzählcharakter“ des eigentlichen Leitfadens nicht zu stören und ein „Frage-Antwort-Schema“ zu provozieren (Witzel 2000, S. 4). In der vorliegenden Studie wurde der Kurzfragebogen in diesem Sinne als Abschluss des Interviews eingebracht.

Der Kurzfragebogen bezüglich der Experten behandelte neben soziodemografischen Angaben zu Alter, Geschlecht und Ausbildung noch weitere Fragen bezüglich der professionellen Arbeit mit Wohnprojekten: z.B. seit wann mit denselben gearbeitet wurde, in welcher Form MGO eine Rolle spielen und in welchen Phasen (Initiativ-, Planung-, Bau-, Realisierungsphase) sie hinzugezogen werden, um Rückschlüsse auf ihre Einblicke und Involviertheit<sup>262</sup> zu ziehen und diese mit den Erhebungen aus den Leitfadeninterviews zu vergleichen.

---

<sup>259</sup> im Sinne einer kommunikativen Validierung, siehe weiter unten im Text

<sup>260</sup> In der vorliegenden Studie fand anfangs eine tabellarische Aufstellung des Vorwissens statt, welche sich in den Kapiteln zum Forschungsstand wiederfinden lassen.

<sup>261</sup> Die Fragen wurden daher nicht streng der Reihe nach abgearbeitet, sondern je nach Verlauf des Interviews, auf den Befragten eingehend, gestellt. Dabei war das modulare System hilfreich, da auf diese Weise leicht zwischen den einzelnen Thematiken hin- und her gesprungen werden konnte (siehe Kruse 2009, S. 63ff).

<sup>262</sup> Eine Ausgangsthese der Untersuchung bestand ja in der Annahme, dass klassische „bottom-up“ MGO zumeist nach der Einzugsphase nicht mehr (pädagogisch) begleitet werden. Dieser Eindruck wurde in den Expertinneninterviews überprüft, um die weitere Forschungsarbeit zu planen (Stichwort: richtet sich die Studie eher an Lehren, d.h. Vermittlung aus oder an Lernprozessen aus – vgl. Kapitel 2.3).

Der Kurzfragebogen hinsichtlich der Bewohnerinterviews erfasste z.B. neben den Angaben zum Familienstand noch den derzeitigen beruflichen<sup>263</sup> Status und die Wohnsituation<sup>264</sup>, um z.B. die aktuelle soziale und zeitliche Eingebundenheit des Befragten zu eruieren – welche wiederum Auswirkungen auf die Partizipation innerhalb des MGO hat wie Kapitel 4.4.1.4 zeigen wird.

Darüber hinaus empfiehlt Witzel die Anlage eines Postskripts direkt anschließend an das jeweilige Interview, um frische Erinnerungen, welche über die digitale Aufzeichnung des Interviews hinausgehen, festzuhalten und später im Rahmen der Analysen zu diesem hinzu zu ziehen, um Interpretationen zu ergänzen, zu untermauern etc. (siehe Witzel 1996, S. 57 sowie 2000, S. 4). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden postskriptrelevante Aspekte an das Ende des Kurzfragebogens angegliedert, um später im Fallexzerpt detailliert aufzugehen (siehe Kapitel 3.5.2 sowie 7.2.2).

Im Postskript wurden also jedwede Besonderheiten festgehalten, welche der Interviewerin auffielen. Diese wurden um Schwerpunkte des Interviewpartners und nonverbale Auffälligkeiten ergänzt. Zusätzlich zu Datum und ggf. der Uhrzeit wurden Aspekte des Gesprächsverlaufs- und Aspekte der Gesprächsatmosphäre notiert, da diese Elemente einen Einfluss auf das gesamte Interview besitzen und auf diese Weise im Rahmen der Analysen und Interpretationen berücksichtigt werden können (vgl. Witzel 1996, S. 57).

Ein Bewohnerinterview fand z.B. unter einem gewissen Zeitdruck statt, da derselbe sein Kind aus der Kindertagesstätte abholen musste. Die teilweisen knappen Ausführungen sind daher vermutlich auch auf diesem Umstand zurückzuführen und weniger auf Tabuisierung oder Unwichtigkeit. Interessanter Weise nehmen jedoch auch in jenem Interview die für den Befragten absolut relevanten Themen weite Passagen ein, was zu der These passt, dass solche immer, egal unter welchen Gegebenheiten erzählt werden<sup>265</sup>.

Ein Experteninterview zeichnete sich schon von Anfang an durch eine recht hohe distanzierte und kühle Atmosphäre aus, welche auch während des Interviews nicht überwunden werden konnte. In der Analyse konnte dies darauf zurückgeführt werden, dass die Befragte sich ihrer Position und Kompetenz selbst nicht sicher genug war und gegenüber der Interviewerin, möglicherweise auch aufgrund deren eigener pädagogischer Qualifikation, gewisse Unsicherheiten sowohl verbal als auch non-verbal zeigte (siehe Einzelfallanalyse E5, Kapitel 7.2.2.1.2f).

## *2. Phase der Datenerhebung:*

Ergänzend wurden gemäß dem Schneeballprinzip bzw. dem theoretical sampling Empfehlungen und eigene Ideen für weitere GesprächspartnerInnen bzw. deren forschungsrelevanten Merkmale<sup>266</sup> in den Kurzfragebogen bzw. ins Postskript integriert (Witzel 1996, S. 57 – vgl. S. 95).

---

<sup>263</sup> Berufstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Rente etc.

<sup>264</sup> Anzahl der im selben Haushalt lebenden Personen, Kinder oder Enkel (zeitweise) anwesend oder nicht

<sup>265</sup> Stichwort: der Kern tritt immer zu Tage (vgl. S. 97).

<sup>266</sup> Bezüglich der Expertinnen stellte sich z.B. heraus, gezielt nach solchen zu suchen, die sich eher als Moderatorin oder Entwicklerin sahen. Erstere legten noch mehr Wert auf Begleitung der Gruppenprozesse als Letztere, die sich wiederum eher in der Rolle sahen, die Rahmenbedingungen sicherzustellen (Finanzierung etc. – vgl. Kapitel 2.1.2.2 sowie 3.4.3.2.1).

### *Sinn von Fragebogen und Leitfaden ergänzt um Designaspekte*

Generell werden Leitfäden dazu eingesetzt, „um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1982, S. 90) und somit gleichfalls den Gütekriterien der Transparenz und methodischen Kontrolle zu entsprechen. Darüber hinaus bieten Fragebogen aber vor allem der Leitfaden Struktur und Orientierung und dienen sowohl der Forscherin als auch dem Interviewee als Halt, z.B. wenn das Gespräch ins Stocken gerät (Witzel 1982, S. 90). Das bedeutet, dass der Befragte weiß, dass sich das Interview in Fragen gliedert, denen der Interviewer folgt und Ersterer eben nicht so leicht „ins Schwimmen“ gerät, sondern sich sicher sein kann, dass er wieder ins Gespräch geleitet wird, sollte dies dennoch passieren. Der Forschende selbst kann sich in der komplexen Interviewsituation quasi am Leitfaden entlanghangeln, sollte jedoch in der Lage sein, flexibel damit umzugehen. Gute Designvorschläge bieten meiner Ansicht nach Kruse (2009, S. 66ff sowie 2010<sup>267</sup>) und Helfferich (2005, S. 166), die eine modulare Anordnung bevorzugen, in welche sich die sequentiell-narrativen und diskursiv-dialogischen Vorgaben des PZI gut einordnen lassen. Die konkrete Anwendung in den Studien der vorliegenden Arbeit kann dem Anhang entnommen werden (siehe Kapitel 7.1).

### *3. Phase der konkreten Interviewsituation:*

Witzel begreift, dem interaktionistisch-interpretativen Paradigma (vgl. Mead 1973; Blumer 1969) folgend, das Interview „als gemeinsame[n] interaktiven Prozeß von Befragtem und Forscher“ (ebd. 1996, S. 54 – vgl. auch Kruse 2009, S. 201). Dieser kann jedoch nicht, wie in Alltagsgesprächen angestrebt, vollständig symmetrisch sein, da „die Sondierung des subjektiven Sinns von Untersuchungspersonen im Mittelpunkt des Interesses steht“ (Witzel 1996, S. 54) und der Forschende sich selbst und sein eigenes Relevanzsystem fortwährend zurücknimmt (u.a. Kelle/Kluge 2010, S. 28, 33; Kruse 2010, S. 19ff, 24ff).

Mit der Methode des PZI ist es mit Worten Witzels möglich dem „Dr. Jekyll- und Mr. Hyde-Syndrom“ (Witzel 1985, S. 5) in der Wissenschaft zu begegnen, d.h. sowohl deduktive als auch induktive Elemente miteinander zu kombinieren<sup>268</sup>. In diesem Sinne ist es im Rahmen des PZI möglich, den Leitfaden als deduktiven Bezugsrahmen, als Hintergrundfolie zu nutzen und aufgrund dessen geplante und weiterführende spontane Nachfragen<sup>269</sup> zu stellen, sich also mit seinem eigenen Relevanzsystem einzubringen und Realität gemeinsam zu konstruieren, wobei der Fokus auf dem des Befragten liegt (Witzel 1982, S. 90, vgl. auch Kelle 2007, S. 35)<sup>270</sup>.

Darüber hinaus lässt sich diese „Hintergrundfolie“ im Laufe des Forschungsprozesses dem Feld immer weiter anpassen. Dies geschieht z.B. dadurch, dass Leitfragen deduktiv, durch Vorwissen inspiriert (z.B. eine bestehende Theorie, an die ich mich anlehne – wie im vorliegenden Fall die

---

<sup>267</sup> Weiter Designelemente wurde dem Material entnommen, welches Kruse in seinen Methodenseminaren zur Verfügung stellt.

<sup>268</sup> einerseits unvermeidbares Vorwissen (deduktiv) als auch andererseits Gegenstandsorientierung und Offenheit (induktiv)

<sup>269</sup> Witzel wählte für geplante Fragen, die jedoch spontan (um-)formuliert werden können, den etwas unglücklichen Ausdruck „ad-hoc-Fragen“ (Mey 2000, S. 40).

<sup>270</sup> Zum Paradoxon des Fremdverstehens: d.h. um mein Gegenüber zu verstehen, muss ich Bezüge zu meinem Relevanzsystem herstellen und mein Gegenüber ebenso – d.h. Wirklichkeit wird immer gemeinsam konstruiert, was auch bedeutet, dass ich nicht rein induktiv forschen kann (siehe Kruse 2010, S. 19ff). Gleichwohl kann ich diesen Umstand in der Auswertung nutzen, um Rückschlüsse auf meine Interpretationen zu ziehen und mithilfe einer kollegialen Validierung diese kontrolliert in die Analyse einfließen zu lassen.

der Generationenverhältnisse<sup>271</sup> oder des Lernens<sup>272</sup>) formuliert werden oder aufgrund von induktiven Explorationen im Feld nach und nach (weiter-)entwickelt werden (siehe auch Kruse 2010, S. 176<sup>273</sup>). Dies bedeutet, dass sich der Leitfaden von Interview zu Interview leicht verändern kann, da z.B. im vorhergegangenen ein wichtiger Aspekt auftaucht, der zuvor noch nicht bedacht wurde – bzw. nicht bedacht werden konnte, da zu wenig Wissen über den Forschungsgegenstand vorlag. Der konkrete Aufbau dieser „Hintergrundfolie“ wird im weiteren Verlauf, in Bezugnahme auf die vorliegende Arbeit, erläutert werden.

Die Expertinneninterviews dienten z.B. in der vorliegenden Arbeit dazu, den Leitfaden der Bewohnerinterviews spezifizieren zu können. Auf diese Weise ließ sich ein Fokus auf die zwischenmenschlichen Herausforderungen legen. Darüber hinaus konnten Aspekte der AOK<sup>274</sup>, KSK und KFK angesprochen werden, falls die Bewohner nicht von sich aus erzählten, was jedoch kaum der Fall war. Bezüglich der Generationen stellte sich schon während der Expertinneninterviews heraus, dass der Begriff bezüglich MGO im Sinne der Alterskohorten benutzt wurde, so dass nicht noch weitere Theorien, als die bereits aufgearbeiteten, mit in die Leitfadengestaltung einbezogen wurden. Der Umstand, dass die Expertinnen eine in der Regel fehlende Begleitung nach der Einzugsphase bestätigten, führte dazu, dass die Bewohner expliziter nach eigenen Umgangs- bzw. Lösungswegen gefragt wurden und Elemente des Lernprozesses weit in den Vordergrund rückten. Forschungspraktisch sieht man dies z.B. in der Gestaltung der Jokerkarte des Leitfadens, welche in allen Modulen immer griffbereit liegt, um ggf. darauf zurück zu kommen bzw. diese mit den modularen Inhalten stärker zu verknüpfen<sup>275</sup>.

Gemäß Helfferich (2005) und Kruse (2010) wurden die Leitfaden-Fragen, welche im Falle der BewohnerInneninterviews mithilfe der S<sup>2</sup>PS<sup>2</sup>-Methode (s.u.) entwickelt wurden, in modulare, inhaltlich passende Themenblöcke aufgeteilt.

Die S<sup>2</sup>PS<sup>2</sup>-Methode geht auf Cornelia Helfferich (2005) zurück und wurde u.a. von Jan Kruse (2010) weiter entwickelt. Ziel ist es, das eigene, eingeschränkte Relevanzsystem um das mehrerer KollegInnen zu erweitern (siehe Strauss/Corbin 1996, S. 25ff sowie Kruse 2009, S. 74, 145, 172) und Fragen im Zusammenhang mit dem Forschungsfeld zu entwickeln, welche dann in weiteren Schritten zur Erstellung eines Leitfadens führen. Hintergrund ist die oftmals zu enge Sichtweise auf einen Forschungsgegenstand, welche durch eigene Erfahrungen oder theoretisches Vorwissen geprägt ist. Durch die anderen Beteiligten wird es (wieder) möglich Aspekte aufzuzeigen, welche im Sinne des Erkenntnisgewinns fruchtbar sein können. Ein weiterer positiver Effekt ist, dass der

---

<sup>271</sup> Im Rahmen der Experteninterviews wurde z.B. gezielt nach den Beziehungen zwischen den Generationen gefragt – und dies auch recht offen, da davon ausgegangen werden konnte, dass die Projektbegleiterinnen als Außenstehende relativ locker davon erzählen würden – was sich dann auch bewahrheitete (vgl. z.B. Fallexzerpte im Anhang).

<sup>272</sup> So wurde z.B. in den Leitfaden der Bewohner gezielt eine Jokerkarte einbezogen, welche Aspekte des Lernprozesses betont.

<sup>273</sup> d.h. zuvor ursprünglich induktiv entwickelte Kategorien werden in weiteren Interviews als deduktive Kategorien im Sinne von Analyseheuristiken an das Material herangetragen

<sup>274</sup> zu den Abkürzungen vgl. Kapitel 4.3

<sup>275</sup> Egal, ob z.B. gerade über Herausforderungen oder Vernetzungen gesprochen wird, sobald ein Lernprozess thematisiert wurde, konnte die Interviewerin als Gedächtnisstütze die Jokerkarte hinzuziehen, um diesen möglichst tiefgehend zu erfassen.

Forscher die Möglichkeit erhält, seine Forschungsfragen wieder genauer in den Blick zu nehmen und ggf. zu konkretisieren (vgl. Kruse 2009, S. 73f).

Zum Vorgehen: Zunächst einmal wird in einem Team von ca. 4-5 Forscherinnen ein Brainstorming von Fragen zu dem betreffenden Themenfeld (**Sammeln**) generiert. In einem zweiten Schritt werden diese Fragen nach Subthemen gruppiert (**Sortieren**) und in einem dritten auf ihre Stellbarkeit<sup>276</sup> hin überprüft (**Prüfen**). Die beiden letzten Schritte beinhalten die Streichung von Fragen (**Streichen**) sowie das Ordnen, Verdichten und Ergänzen (**Subsumieren**) geeigneter Fragen im Leitfragebogen. Zur detaillierten Beschreibung und Anwendung sei auf die genannten Publikationen verwiesen (Helfferich 2005, S. 161ff; Kruse 2009, S. 72ff).

Jedes Modul wurde mit einem narrativen Erzählstimulus eingeleitet (vgl. Witzel 2000, S. 5 sowie Kruse 2010, S. 67). An die Erzählung, d.h., wenn der Interviewee den Abschluss dieser signalisiert<sup>277</sup>, schließen sich entweder weitere erzählungsgenerierende (Wie war das denn damals genau? Können Sie das noch weiter ausführen, damit ich mir das besser vorstellen kann?) oder verständnisgenerierende (Was meinen Sie mit *regelmäßigen* Treffen?) Fragen an.

Die Anwender des PZI folgen mit der o.g. Vorgehensweise der sogenannten Homologithese, die besagt, dass die Strukturen des Denkens und Handelns besonders in Erzählungen zum Vorschein kommen, sich somit ein „unmittelbarer Zugang zu Sinn und Erfahrung“ (Mey 2000, S. 135) ergibt. Sie beruht dabei auf kommunikationstheoretischen Erzählpfängen<sup>278</sup>, welche vor allem in narrative Interviews postuliert werden. Es handelt sich um a) den Gestaltschließungszwang<sup>279</sup>, b) den Detaillierungszwang<sup>280</sup> sowie c) den Kondensierungszwang<sup>281</sup>. Daher wurde auch in den Interviewstudien dieser Arbeit auf die Schilderungen konkreter Begebenheiten Wert gelegt – zumal sich informelles Lernen, als „Lernen an Fällen“ (Dohmen 2001, S. 29), in alltäglichen Begebenheiten vollzieht. Witzel geht jedoch davon aus, dass auch Argumentationen und Beschreibungen ebenso wertvoll sind da sie genauso zur Kommunikation dazu gehören und von den Interviewees aus bestimmten (bewussten oder unbewussten) Gründen eingesetzt werden. Dies ist z.B. der Fall, wenn mittels Argumentation der eigene Standpunkt in der erzählten Situation

---

<sup>276</sup> Dabei sind Fragen leitend wie: Kann man diese Frage in dieser Formulierung überhaupt stellen? An welcher Stelle des Interviews kann ich diese Frage stellen? Ist sie zu aggressiv? Möchte ich sie überhaupt stellen: gehört sie z.B. zu meinem primären Forschungsinteresse oder führt sie doch zu weit? Ist sie eine Frage, welche durch die Interviewees zu beantworten ist oder ist sie noch zu abstrakt, eher eine Forschungsfrage und müsste ggf. „heruntergebrochen“ werden? Zumeist zeigt sich schon in diesem Entwicklungsschritt eine Hierarchisierung, welche später hilfreich ist, um aus den Fragen inhaltliche Themenblöcke (Module) zu entwickeln bzw. die jeweiligen Fragen innerhalb der Module zu sortieren und ggf. zu ergänzen. Als praxisnahe Orientierung bietet sich z.B. die Auflistung nach Kruse (ebd. 2009, S. 68ff) an.

<sup>277</sup> z.B. durch die Verwendung sog. Coda: „...ja, so war das“, „...das ist eigentlich alles“ (vgl. Kruse 2010, S. 360)

<sup>278</sup> welche Schütze in Zusammenarbeit mit dem Linguisten Kallmeyer in den 1970er Jahren für die sozialwissenschaftliche Forschung fruchtbar machte (Schütze 1977, S. 162; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 93f)

<sup>279</sup> die Erzählung muss einen Anfang, eine Mitte und ein Ende besitzen, d.h. Menschen erzählen so, dass eine „runde Geschichte“ herauskommt

<sup>280</sup> Der Interviewee führt Details an den Stellen aus, die er gedenkt näher erläutern zu müssen (dabei spielt natürlich das Gegenüber wieder eine Rolle, woran zu sehen ist, dass der Interviewee immer Einfluss hat bzw. Realität und somit auch das Interview immer gemeinsam konstruiert wird. Mir, als Bewohnerin eines MGO und junger Mutter wird sicherlich auf andere Weise und Anderes erzählt, als z.B. Außenstehenden oder Kinderlosen.

<sup>281</sup> an ihnen sind die Relevanzen des Befragten zu erkennen: das, was für ihn wichtig ist, wird näher ausgeführt als belanglosere Aspekte

näher erklärt wird oder für den Interviewee sinnhafte Zusammenhänge<sup>282</sup> dargelegt werden. Auch ergänzende Beschreibungen zu erzählten Situationen können z.B. die Besonderheit der jener Begebenheit verdeutlichen<sup>283</sup>. Infolgedessen haben alle Textsorten bei Witzel und so auch in der vorliegenden Arbeit denselben Stellenwert und wurden in der Gesamtsicht ausgewertet (vgl. auch Mey 2000).

Erstere bezeichnet Witzel mit Fragen der allgemeinen Sondierung, Letztere mit Fragen der spezifischen Sondierung (Witzel 1982, S. 76, 88; 1985, S. 20 und 2000, S. 6 sowie Mey 2000, S. 140f). Diese Herangehensweise führt zu sequentiell-narrativen und diskursiv-dialogischen<sup>284</sup> Passagen innerhalb des Interviews, welche im PZI genutzt werden, um die unvermeidlichen Interviewereinflüsse (Witzel 1996, S. 55 in Anlehnung an Berger 1974<sup>285</sup>) gezielt methodisch einzubringen und gleichzeitig den Interviewees genügend Raum zu lassen: d.h. sie zum Erzählen zu bringen, sie durch Rückfragen zum Nachdenken anzuregen, dass sie sich z.B. gedanklich noch einmal in die fragliche Situation hineinbegeben und über Denk- und Verhaltensweisen sowie ihnen zugrunde liegende Ursachen und Zusammenhänge reflektieren (Witzel 1996, S. 54). In diesem Rahmen lässt Witzel nicht nur einfache Rück- und Nachfragen sondern auch vorsichtige Konfrontationsfragen zu (vgl. Witzel 1982, S. 68 sowie 2000, S. 6, Girtler 2001, S. 160), die z.B. im Sinne einer Offenlegung der Relevanzsysteme der Befragten genutzt werden und die Selbstreflexion fördern<sup>286</sup>: nach dem Motto: darüber habe ich noch nicht nachgedacht, aber wenn ich jetzt so darüber nachdenke, dann zeigen sich mir diese und jene Zusammenhänge, d.h. der Forschende ist sozusagen live dabei, wenn Relationen, Deutungs- und Handlungsmuster innerhalb des Relevanzsystems des Befragten konstruierend offengelegt werden. Paraphrasierungen und Rückspiegelungen dienen ebenfalls der Selbstreflexion aber gleichfalls auch der kommunikativen Validierung, da die Interviewees Gelegenheit bekommen, diese zu bekräftigen (z.B. indem sie weitere, ausführlichere Erzählungen, Argumentationen etc. anschließen) oder auch abzulehnen und zu modifizieren (Witzel 2000, S. 6 sowie 1996, S. 56 vgl. auch Kruse 2009, S. 221). Auf diese Weise lassen sich direkt in der Interviewsituation Unklarheiten beseitigen, Widersprüche klären bzw. ausweichende Antworten näher erkunden (vgl. Witzel 1982, S. 76, 88 sowie ebd. 2000, S. 6).

Gerade in meiner Doppelrolle als Laie und Co-Expertin (vgl. Girtler 2001, S. 63; Helfferich 2005, S. 33, Bogner 2005, S. 62ff) war ein Wechsel zwischen erzählungs- und verständnisgenerierenden Passagen vorteilhaft, da ich auf diese Weise zwischen den Rollen wechseln konnte: In Ersterer war ich darauf angewiesen, möglichst umfassende Ausführungen zu erhalten, welche sich aus den jeweiligen Relevanzsystemen der Interviewten ergaben (Erzählungsgenerierung). Um diese richtig zu verstehen, war ich auf Rückfragen angewiesen, die an geeigneter Stelle ins Interview eingebracht wurden (z.T. geplant wie in den Leitfäden ersichtlich, z.T. ungeplant wie den Transkripten zu entnehmen ist – Verständnisgenerierung).

In der Rolle als Co-Expertin, da selbst in einem MGO wohnend, konnte ich mein Vorwissen bzw. meine eigenen Erfahrungen in den Interviewsituationen einbringen, was mir dazu verhalf, spontane Nachfragen zum tieferen Verständnis zu stellen oder um z.B. Tabuthemen (wie

---

<sup>282</sup> das war damals so und so, weil ... ich erkläre mir das so und so

<sup>283</sup> z.B. wenn eine Interviewee hervorhebt, wie distanziert das Verhältnis zu einer Nachbarin generell war und genau die eine Situation erzählt, die von dieser Regel abwich

<sup>284</sup> eigene Bezeichnungen

<sup>285</sup> Berger, Hartwig (1974). *Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.

<sup>286</sup> im Rahmen dieser Studie u.a. B8 und B9

Konflikte) anzusprechen<sup>287</sup>, so dass ich, wenn ich Vorbehalte bemerkte, zunächst Beispiele aus meinem oder anderen MGO erzählen konnte, und mein Gegenüber dadurch animiert wurde, sich ebenfalls zu öffnen<sup>288</sup> (Erzählungsgenerierung). Methodisch wurde an dieser Stelle darauf geachtet, dass meine Passagen im Verhältnis zu denen der Befragten kurz blieben, um dem Relevanzsystem Letzterer den gewünschten Raum zur Verfügung zu stellen.

#### *4. Phase der Datenauswertung:*

Auf die Phase der Datenauswertung soll an dieser Stelle der Vollständigkeit halber nur kurz eingegangen werden, da diese im Rahmen des methodischen Auswertungskapitels nähere Betrachtung findet (siehe Kapitel 3.5). Witzel stützt sich im Prinzip auf zwei Elemente: zum einen auf die Einzelfallanalyse und zum anderen auf die komparativen Analyse über mehrerer Fälle hinweg (siehe Witzel 2000, S. 8), welche er beide an den Auswertungsmethoden der Grounded Theory ausrichtet. In neueren Publikationen (z.B. ebd. 1996) wird die Nähe zu Anselm Strauss und Juliet Corbin vermehrt deutlich, da er neben der Kombination deduktiver und induktiver Elemente (s.o.) u.a. dem Kodierparadigma ähnliche Modifikationen vornimmt (Witzel 1996, S. 61f<sup>289</sup>).

Darüber hinaus gehen in die Datenauswertung sowohl Inhalte des Postskripts als auch des Kurzfragebogens (s.o.) mit ein, welche zusammenfassend mit den zugehörigen Analysen und Interpretationen in einem Fallexzerpt für jeden einzelnen Fall festgehalten werden (Witzel 1996, S. 60ff sowie 2000, S. 7). Die konkrete Umsetzung in der vorliegenden Arbeit ist dem Anhang zu entnehmen (siehe Kapitel 7.2.2).

#### *Fazit PZI:*

Summa summarum kann durch das Verfahren des PZI nach meinem Dafürhalten „die Chance erhöht werden, Verarbeitungsformen gesellschaftlicher Realität verstehend nachzuvollziehen<sup>290</sup> sowie inhaltsbezogene und genauere Fragen bzw. Nachfragen zu stellen<sup>291</sup>“ (Witzel 1982, S. 68). Der Wissenschaftler kann sein „Themengebiet in seiner Vollständigkeit abtasten, indem z.B. sein Wissen ihm dazu verhilft, kürzelhafte, stereotype oder widersprüchliche Explikationen der Interviewten zu entdecken und entsprechende Nachfragen zur detaillierten Klärung zu stellen“ (Witzel 1982, S. 68).

Als Beleg dafür, dass Nach-, Rück- und manchmal auch konfrontative Fragen zu relevanten Ergebnissen führen, welche ansonsten verborgen geblieben wären, sei dieses Beispiel genannt: Die Befragte verneint zunächst als Moderatorin den BewohnerInnen hilfreich zur Seite zu stehen. Auf Nachfrage wird deutlich, dass sie sehr wohl diese Rolle besitzt. In ihren Augen ist dies jedoch nicht der Fall, da die Bewohner letztendlich alles miteinander verhandeln und zu Lösungen kommen müssen. Ihre professionelle Hilfe stellt sie in diesem Zusammenhang für sich, in ihrem Relevanzsystem, eher in den Hintergrund und betont die Eigenaktivität der Bewohnerschaft:

---

<sup>287</sup> vgl. Witzel 1982, S. 76 u.a. sowie Girtler 2001, S. 147, 160

<sup>288</sup> z.B. E4, 84; 94ff; 185ff

<sup>289</sup> vgl. ARB-Modell als Modifikation des Kodierparadigmas (Witzel 1996, S. 61f sowie S. 146)

<sup>290</sup> insbesondere durch seine induktiven Anteile

<sup>291</sup> mittels Nutzung der deduktiven Anteile

*„E2: Das sind jetzt nur die Ergebnisse, was sich dann auch auf Hausversammlungen in den Diskussionen dann entwickelt hat. Klar sind das Ergebnisse, die die selber letztendlich erarbeitet haben.*

*I.: Aber warst Du dann dabei? Is für mich immer die Frage.*

*E2: Bei den Hausversammlungen bin ICH immer dabei und das war z.B. auch n Thema, was auf der Hausversammlung besprochen wird wurde. Und dann kommen doch die Lösungen von denen?“ (E2:314-316).*

Die gesamte Kommunikationsstruktur innerhalb des PZI ist somit geprägt von der „Darstellung subjektive[r] Problemsicht[en]“ der Untersuchungsteilnehmer, welche mithilfe von Narrationen, ergänzt im diskursiven Dialog mit den Interviewenden, generiert aus Flexibilität und Kreativität im Umgang mit „leitfadengestützte[n] Nachfragen“ hervorgehoben wird (Witzel 2000, S. 1, 5).

Weitere Vorteile liegen z.B. in der alltagsnäheren Kommunikationsform z.B. gegenüber dem rein narrativen Interview<sup>292</sup> (siehe Witzel 1982, S. 67, 70ff, 100 – vgl. auch Mey 2000, S. 10f; Girtler 2001, S. 159), welche zur Entstehung einer offeneren, vertrauensvolleren Atmosphäre beitragen kann – und explizit in der vorliegenden Studie dazu beitrug. Durch die Kombination erzählungs- und verständnisgenerierender Phasen, d.h., einerseits durch interessiertes Nachfragen, andererseits durch umfangreiches „Erzählen lassen“ und damit aktives Zuhören des Forschenden, lässt sich dem Interviewten das Gefühl vermitteln, als Person mit seinen Gedanken und Ansichten wirklich wichtig zu sein. Auf dieser Grundlage können in der konkreten Interviewsituation nicht nur Vertrauen in die interviewende Person sondern gleichfalls Interesse von Seiten des Befragten am Forschungsthema erzeugt werden (vgl. Witzel 1982, S. 73, 76, 100). Darüber hinaus wird durch die Verknüpfung verständnis- und erzählungsgenerierender Fragen, nicht nur Erzählungen und Selbstreflexionen angeregt, durch die sich Deutungs- und Handlungsmuster innerhalb subjektiver Relevanzsysteme rekonstruieren lassen, sondern jene lassen gleichwohl eine Überprüfung derselben<sup>293</sup> im Sinne einer kommunikativen Validierung zu (Witzel 1996, S. 56; Kruse 2009, S. 221). Nicht zuletzt wird durch die ins Interview eingebundenen geplanten und spontanen Nachfragen ebenso auf Personen eingegangen, welche von Natur aus nicht über ein großes kommunikatives Repertoire verfügen oder an übliche „Frage-Antwort-Spiele“ (vgl. Witzel 2000, S. 4) gewöhnt sind und sich daher schnell in rein narrativ angelegten Interviews überfordert fühlen. Das PZI bietet zudem durch seine nur sequentiell-narrativ orientierten Abschnitte die Chance, auch diese Personen in ein fruchtbares, passagenweise erzählintensiveres Interview zu führen (Witzel 2000, S. 6).

Abschließend sei an dieser Stelle noch einmal erwähnt, dass gerade das PZI aufgrund seines Aufbaus neben Erzählungen ebenso Argumentationen und Beschreibungen hervorbringt, welche den unterschiedlichen „Redetypen“, denen Menschen entsprechen, entgegenkommt: es gibt einfach Personen, die zu Erzählungen oder Argumentationen oder auch Beschreibungen neigen<sup>294</sup>. Diese können ihr Relevanzsystem in der ihnen präferierten Art und Weise entfalten,

---

<sup>292</sup> zum ausführlichen Vergleich des narrativen und problemzentrierten Interviews siehe Mey (2000)

<sup>293</sup> sprich Interpretationen und Rekonstruktionen der eigenen Konstruktionen der jeweiligen Interviewees

<sup>294</sup> B1 war z.B. im Rahmen meiner Interviews nur schwer zu Erzählungen zu bewegen. Seine präferierte Kommunikationsform war die der abstrakteren Beschreibung und Argumentation: D.h. er stellte dar, wie er sich Zusammenhänge im MGO erklärt, warum seine Nachbarn so denken und handeln und wie es seiner Ansicht nach besser zu machen wäre.

ohne in z.B. Erzählungen gezwungen zu werden, welche auf sie künstlich wirken und u.U. das Interview aufgrund dessen zum Stocken bringen<sup>295</sup>.

Weitere verwendete Techniken, welche zu einem gelungenen, offenen, erkenntnisreichen, gegenstandsbezogenen Interview beitragen, lassen sich aus dem ero-epischen Gespräch nach Girtler ableiten, welches Thema des nächsten Unterkapitels sein wird:

### 3.4.3.1.5 Ero-episches Gespräch nach Girtler

Im ero-epischen Gespräch sind, ebenso wie im Problemzentrierten Interview, geplante und spontane Rück-<sup>296</sup> und Konfrontationsfragen<sup>297</sup> sowie Paraphrasierungen zur kommunikativen Validierung (Girtler 2001, S. 19, 40, 160 – vgl. Witzel 1982, S. 68 sowie 2000, S. 6) zulässig und erwünscht.

Beispiel einer Paraphrase, welche zur kommunikativen Validierung genutzt wird, um den vorausgegangenen Abschnitt zusammenzufassen und gleichzeitig auf die anschließende Frage der Konflikte zu lenken:

*„Also, Du hast grad gesagt, dass Du eigentlich möchtest, dass die Projekte das alles selber hinkriegen, ne? (E3: wenn sie WOHNEN) So im Alltag. Ne? wenn sie Wohnen. (E3: ja, das fänd ich schön. fänd ich. ja! Hmhm.) So: Organsiation in der Hausverwaltung, mit den Gesprächsführungen und sowas alles hast Du grad angesprochen. Und für mich ist da noch so die Frage, was IS, wenn so, ja wenn KONFLIKTE auftauchen, ne? Kriegen die Projekte das immer hin?“ (E3:195).*

Rückfragen, auch durchaus konfrontierender Art, waren insbesondere im Falle von Tabuthemen hilfreich. Das anschließende Zitat bringt die Skepsis der Interviewerin zum Ausdruck, dass sich, den Ausführung der Befragten folgend, die gesamte Bewohnerschaft am gemeinsamen „Aufräumtag“ beteiligt. Entgegen der Befürchtungen (z.B. von Verfechtern des rein Narrativen Interviews) wirkt sie auf die Interviewee nicht angreifend, so dass sie sich zurückzieht, sondern sogar erzählungsanimierend, so dass sich eine längere narrative Passage anschließt: von dieser folgt nun ein kurzer Auszug:

*I.: Echt? Und das das funktioniert auch? (E3: hmhm) Alle, die dann NICH kommen, die machen das auch? (E3: ja) Aus eigener Verpflichtung?*

*„E3: (mfft). Sonst kommen se an Pranger! Weiß ich nich, NEIN. (lacht) (Beide lachen) Das is sozusagen, das weiß ich nich. Das wird bei uns nich wirklich diskutiert. Das is klar. So, das machen ALLE. Un der Termin is lange genuch vorher klar. Natürlich kann da immer was passieren. Da kann, du kannst einen Todesfall oder was weiß ich was. Oder nen wichtigen beruflichen Termin haben. Das kann ja, das is ja nich so, das KANN, man kann das ja nich 100%ig. Is schon, wird schon erwartet, dass der große TEIL KOMMT“ (E3:151-152).*

---

<sup>295</sup> nach dem Motto: „das habe ich doch gerade schon erzählt [aber der Textsorte nach eher „beschrieben“], was will sie denn noch von mir!“

<sup>296</sup> Girtler betont, dass wir eben durch Nachfragen, verstehen (2001, S. 40).

<sup>297</sup> im Sinne einer Offenlegung von Tabus plädiert Girtler sogar für die Verwendung von Suggestivfragen (ebd. 2001, S. 160f)

Die Befragte verdeutlicht, dass in der Regel bei aller Freiwilligkeit eine moralische Verpflichtung bei den Projektbewohnern vorherrscht, an die sich die meisten halten, wenn nicht tatsächlich schwerwiegende Gründe dagegen sprechen.

Beeinflussungen in nicht dem Interviewee entsprechende Richtungen durch diskursive Passagen ließen sich nicht feststellen, wie folgendes Beispiel zeigt:

*„I: Ja, und (...) Du meinst in Wohnprojekten muss man halt besonders, ja, tolerant sein. Akzeptanz zeigen, den anderen so stehen lassen, wie er is?“*

*E2: Nein! Aber das is ne Herausforderung, sowas in Wohnprojekten zu lernen. Also, die Leute, die das können, dass dies einfacher haben als andere! (I: ah, okay) (lacht)“ (E2:83-82).*

Sie werden auch im ero-epischen Gespräch systematisch angewandt. Letzteres lässt jedoch eine noch offenere Kommunikation auf Augenhöhe zu, während im PZI vergleichsweise eine noch mehr zurücknehmende Rolle des Interviewers gefordert wird.

Für die Namensgebung griff Roland Girtler auf die altgriechischen Worte „Ero“, was soviel wie „Frage“ bedeutet und „Epos“, die „Erzählung“ zurück, da er seine Gesprächsführung nach eigener Aussage in Anlehnung an die „Odyssee“ Homers gestaltet, in welcher Gespräche beschrieben werden, „bei denen gegenseitig gefragt und erzählt“ wird (Girtler 2001, S. 150). Im ero-epischen Gespräch begegnen sich die Gesprächsteilnehmer noch stärker als z.B. im PZI auf Augenhöhe. Girtler sieht sie beide als „Lernende“ (Girtler 2001, S. 56, 147), die sich wechselseitig einbringen und voneinander erzählen (Girtler 2001, S. 147). Es wird von einem „Prinzip der Gleichheit“ ausgegangen, was meiner Rolle als Co-Expertin äußerst dienlich war. Dabei sind auch Meinungsäußerungen des Forschers erlaubt und erwünscht, da sie das Interview „auflockern“, erzählungsgenerierend wirken und einem „einseitigen Prozeß“ entgegenwirken, um eine „echte kommunikative Situation“ (Girtler 2001, S. 159) herzustellen.

Diese wird dadurch erreicht, dass ein mehr gleichberechtigtes Gespräch angestrebt wird, in welches der Forschende zwar sich selbst und seine Erfahrungen einbringen kann (Girtler 2001, S. 147, 160), aber gleichzeitig dem Gesprächspartner genügend Raum gegeben wird, um seine Weltsicht zu entfalten. Es ließe sich also von einem gleichberechtigten Gespräch mit Fokus auf das Relevanzsystem des Befragten sprechen. Infolgedessen gleicht Girtlers Vorgehensweise noch mehr als die Witzels der alltäglichen und damit gewohnten Kommunikation der Beteiligten, so dass leichter eine vertrauensvolle Atmosphäre entsteht (Girtler 2001, S. 159). In dieser lässt sich nicht nur ein echtes Interesse und Wertschätzung durch die Forscherin vermitteln, sondern sie ermöglicht dem Interviewee gleichzeitig offen und viel zu erzählen (vgl. Girtler 2001, S. 147, 153ff), was in der qualitativen Interviewforschung oftmals angestrebt wird<sup>298</sup>.

Daher wurden durchaus auch sogenannte „Nebenschauplätze“ zugelassen, die z.B. den Einstieg erleichtern oder auch zur lockeren Atmosphäre während des Gesprächs beitragen (vgl. Girtler 2001, S. 152; Helfferich 2005, S. 157). Um zum Leitfaden zurückzukommen wurde von mir ein aktives „turn-taking“ übernommen. Dies war auch der Fall, wenn auf

---

<sup>298</sup> Am Offensichtlichsten tritt dies wohl im narrativen Interview zu Tage (u.a. Küsters 2009).

Leitfadenfragen Erzählungen zu stande kamen, die für mich keinen ersichtlichen Zusammenhang zur Frage hatten: zunächst wurde ein paar Minuten abgewartet, da ja u.U. der Sinn erst rekonstruierend in den Analysen deutlich werden kann, danach wurde jedoch vorsichtig wieder zur Ursprungsfrage gelenkt (vgl. Kruse 2009, S. 118ff)

#### *Fazit:*

In meiner Doppel-Rolle als Co-Expertin und Laie erschien mir die Orientierung an o.g. Interviewtechniken als besonders geeignet (vgl. Bogner et al. 2009). Einerseits bin ich Laie, da ich weder über das professionelle Wissen der Projektbegleiterinnen verfüge noch mir die Lebens- und Gedankenwelt der BewohnerInnen offen zugänglich ist<sup>299</sup>, dies ausschließlich als „Experten ihrer selbst“ (vgl. Witzel 1982, S. 78, 114) anzusehen sind. Andererseits entstamme ich sowohl aufgrund meiner pädagogischen Ausbildung zum Teil der Welt der Projektbegleiterinnen<sup>300</sup> als auch angesichts der Tatsache, selbst in einem MGO zu leben, derjenigen der BewohnerInnen.

Die gewählte Interviewform in Kombination aus Elementen des PZI und ero-epischen Gespräch ermöglichte es mir, zwischen den Rollen der Co-Expertin und des Laien zu wechseln: Auf der einen Seite konnte ich mich an geeigneter Stelle einbringen, und mit meinen Erzählungen, in denen ich auf selbst erlebte Erfahrungen im MGO zurückgriff, weitere Ausführungen vonseiten des Interviewees auslösen<sup>301</sup>. Auf der anderen Seite nahm ich mich bewusst zurück und trat in die Rolle des Laien, indem ich z.B. verständnisgenerierende Fragen stellte oder mittels erzählungsgenerierender Fragen die Sichtweisen der Befragten hervorbrachte (siehe Girtler 2001, S. 147, 152, 162 sowie Witzel 2000, S. 5). Dies führte zumeist zu einer lockeren und offenen Atmosphäre, in der ich den „Vertrauensvorschuss“ (vgl. Girtler 2001, S. 151, 1158f, 162; Bogner et al. 2005, S. 62f) für meine Forschungsarbeit nutzen konnte (siehe auch Witzel 1982, S. 92f, 100).

Eine praktische Schwierigkeit die mit der Rolle als Co-Expertin einherging, bestand darin, dass meine InterviewpartnerInnen viel Wissen bei mir voraussetzten, infolgedessen sie manche Aspekte während des Interviews dann nur andeuten (vgl. Helfferich 2005, S. 35 „*Du weißt schon, was ich meine*“-Codes). Ich musste im Sinne der Verfremdungshaltung Acht geben, dass ich dann nicht einfach nur nickte, sondern dennoch nachfragte, um meine Sicht mit der meines Gesprächspartners abzugleichen (vgl. Girtler 2001, S. 159; Kruse 2009, S. 23ff, 27ff, 36). Dadurch entstanden möglicherweise mehr Nachfragen, als sonst möglicherweise in einem Interview gegeben wären.

*„E4: Ach, brauch ich- SIE wissen das doch viel besser als ich!*

*I.: Nee, Sie müssen=s trotzdem erzählen (lachen) Muss ich ja hinterher auswerten können. (beide lachen) (?unverständlich?) [E4: hab ich mir GEDACHT] (beide lachen)“ (E4:139-140).*

Ich musste demnach meine Rolle als Laie bezüglich der Relevanzsysteme der Befragten stärker zum Ausdruck bringen, als wenn sie mich nicht als Co-Expertin angesehen hätten (vgl. z.B. Kruse 2009, S. 23ff sowie Witzel 2000, S. 5).

---

<sup>299</sup> Ich kann nicht in *ihre* Köpfe sehen und fühle, denke nicht, was *sie* fühlen und denken, da ich ganz banal und offensichtlich eine andere, eigenständige Person mit eigenem Erleben und Konstruktionen, meiner Weltsicht bin.

<sup>300</sup> ihres Zeichens oftmals Sozialarbeiterinnen oder -pädagoginnen

<sup>301</sup> Dies wurde nicht selten von den Interviewees explizit eingefordert, indem sie fragten, wie das denn bei mir im MGO sei, ob es sowas bei uns nicht gäbe oder wie wir damit umgehen.

Im Folgenden werden nun zunächst die empirischen Interviewmaterialien vorgestellt sowie deren Akquise dargelegt, um im Anschluss auf die konkret verwendeten Auswertungsmethoden einzugehen.

### 3.4.3.2 Details der Datenquellen

#### 3.4.3.2.1 Expertinneninterviews

##### *Akquise und Sampling:*

Um die Interviews der Bewohnerinnen und Bewohner gegenüber denen der professionellen Begleitung abzugrenzen, werden Letztere als Experteninterviews bezeichnet, obwohl auch Erstere gemäß Witzel als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ (Witzel 1996, S. 50f sowie 2000, S. 5) angesehen werden<sup>302</sup> (vgl. S. 114). Wie bereits ausgeführt (vgl. S. 96) wurden eine Akquise nach dem theoretical sampling durchgeführt.

Projektentwicklerinnen begleiten ein Wohnprojekt theoretisch von der Initiativ- über die Planungs- und Bauphase bis in die Wohnphase hinein. Sie beschäftigen sich mit Fragen der Konzeption sowie Ausführung, in dem sie zum einen mit der Gruppe, an Fragen der ersten Gruppenfindung und Arbeitsorganisation arbeiten und zum anderen Unterstützung gegenüber Architekten, Stadtplanungsämtern etc. leisten (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Für diese relativ junge Berufsgruppe gibt es noch kein einheitliches Bild. Zumeist sind es Menschen, die Architektur oder (Sozial-)Pädagogik studiert haben, welche in diesem Bereich beschäftigt sind. In der vorliegenden Studie handelte es sich um eine Sozialarbeiterin, eine Sozialpädagogin, eine Diplom-Pädagogin, eine hauptberufliche Supervisorin sowie eine Diplom-Architektin. Nach dem zweiten Interview wurde deutlich, dass manchmal ein Unterschied zwischen Projektentwicklung und mediativer Begleitung gezogen wird, oftmals werden jedoch beide Parts im Rahmen der Projektbegleitung durch Erstere abgedeckt. Da sich eine andere Sicht auf Wohnprojekte abzeichnete<sup>303</sup>, je nachdem, welcher Anteil von der Entwicklerin stärker betont wird, suchte ich im Zuge der Fallkontrastierung gezielt nach Beiden. Letztendlich konnten zwei Projektbegleiterinnen mit Schwerpunkt Entwicklung (Finanzen, Organisation etc. – vgl. Kapitel 2.1.2.2) sowie zwei mit Schwerpunkt Mediation und eine Person, die beidem zugeordnet werden könnte, für die Interviews gewonnen werden. Die Befragten waren alle Frauen, da leider kein männlicher Gesprächspartner gefunden werden konnte, was in (sozial-)pädagogischen Berufsfeldern m. E. keine Seltenheit darstellt<sup>304</sup>. Alle von ihnen arbeiteten (zumindest teilweise) auf selbständiger Basis. Sie waren im Alter von Anfang 40 bis Anfang/Mitte 50 Jahren und hatten mehrjährige Erfahrungen in der Begleitung unterschiedlicher gemeinschaftlicher sowie intergenerationeller Wohnprojekte (3, 8, 10, 13 und 17 Jahre). Somit entsprach das Sample den zuvor angestellten Überlegungen (s.o.).

---

<sup>302</sup> zur Diskussion des Expertenbegriffs siehe Bogner et al. 2009

<sup>303</sup> z.B. unter dem Gesichtspunkt, welchen Stellenwerte Gruppendynamik, -entwicklung und Konfliktmanagement erhalten

<sup>304</sup> Auf der von der Stiftung-trias (<http://www.stiftung-trias.de>) gestalteten Tagung für Projektentwickler (12.-13.09.2008 in Frankfurt/Main), welche ich im Rahmen der explorativen Feldforschung besuchte, waren z.B. ebenfalls deutlich mehr Frauen als Männer vertreten.

### *Kontaktaufbau*

Die Akquise erfolgte zunächst per Email, um den potenziellen InterviewpartnerInnen auch Absagen zu erleichtern, in dem sie z.B. gar nicht oder nur kurz auf die Mail hätten reagieren können. Dieser Fall trat jedoch nicht ein: sie sagten alle zu. In einem nächsten Schritt wurde telefonisch oder wiederum per Email direkt ein Interviewtermin vereinbart und der Ort nach Wunsch der Befragten festgelegt.

### *Durchführungsphase:*

Die Interviews wurden von Oktober bis Dezember 2008 in Nordrhein-Westfalen mit einem Schwerpunkt im Rheinland und den umliegenden Gebieten erhoben. Der berufliche Radius der Befragten war bzw. ist relativ weit und bezieht sich auf ganz Nordrhein-Westfalen sowie teilweise den angrenzenden Bundesländern. Ich habe mich für Expertinnen in diesem Raum entschieden, da sie den Kontext kennen, in denen die MGO, welche in meine Untersuchung einbezogen wurden, entstanden sind und existieren (ihre Rahmenbedingungen, Fördermöglichkeiten etc.). Gesamt gesehen stellt NRW generell seit Jahren einen guten Rahmen für Wohnprojekte dar (siehe MAGS 2006, S. 5ff), indem auch MGO gute Bedingungen vorfinden: die Stadt Köln z.B. fördert explizit generationsübergreifende Wohnprojekte (vgl. Wohnungsbauprogramm 2015 <http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/regionale/17.pdf><sup>306</sup>), was die Entstehung derselben fördert (vgl. S. 104).

### *Raumgestaltung und Atmosphäre*

Die Interviews fanden z.T. in den Büroräumen oder Privatwohnungen der befragten Experten statt oder auf Wunsch in meiner Wohnung in meinem Wohnprojekt, da diese Gelegenheit von ihnen genutzt wurde, um eine Projekt-/Hausbesichtigung anzuschließen. Grundsätzlich wurde von den Beteiligten eine gute Atmosphäre mit Hilfe von gemütlichen Sitzmöglichkeiten, Tee, Kaffee, Wasser und Keksen vorbereitet. Die Gesprächsatmosphäre war in allen, bis auf in einem Interview (E5<sup>307</sup>) sehr entspannt<sup>308</sup> und beinahe „gut bekanntschaflich“ bzw. „freundschaftlich“, was in der Wohnprojektszene nicht ungewöhnlich ist. Die Sitzanordnung war durchweg „über Eck“ formiert, um das Gespräch zu fördern und keine „bedrohlich“ anmutende Wirkung zu erzielen (vgl. Helfferich 2005, S. 157). Allen Interviews ging ein lockeres, eher informelles Alltagsgespräch voraus und auch die Verabschiedung war davon gekennzeichnet. Girtler verweist ausdrücklich darauf, dass Interviews auf Augenhöhe gerade durch einen lockeren Gesprächseinstieg gekennzeichnet sind, bei dem zunächst „Nebenschauplätze“ (z.B. E1, E4), die der Interviewte äußert oder Grundprinzipien des eigenen Forschungsvorhabens zur Sprache kommen (vgl. E1, E5), Auf diese Weise kann, wie bereits in vorhergehenden Kapiteln angesprochen, Vertrauen und Interesse am Interviewthema bei den Befragten erzeugt werden (vgl. Girtler 2001, S. 152; Helfferich 2005, S. 157). Um diese Stimmung nicht abrupt durch den Einstieg ins Interview zu unterbrechen, wurde das digitale Aufnahmegerät oft schon während dieser Phase eingeschaltet bzw. erst viel später ausgeschaltet. Ein „Nachteil“ dieser Methode bestand darin, dass durch den lockeren Gesprächseinstieg, die narrative Eingangsfrage

---

<sup>305</sup> Download vom 13.04.2009.

<sup>306</sup> Download vom 13.04.2009.

<sup>307</sup> Möglicherweise fühlte sich die Moderatorin nicht kompetent genug, was sie auch thematisierte „Ja, ist Ihnen das überhaupt hilfreich, was ich Ihnen da alles erzähle?“ (E5, 96) oder auch unsicher mit den narrativen Passagen „Gucken Sie doch einfach mal, ob Sie mich speziell Dinge fragen“ (E5, 98).

<sup>308</sup> zur Relevanz des „Wohlfühlen“ in der Gesprächssituation siehe Girtler (2001, S. 155)

manchmal nicht gestellt werden konnte bzw. musste, da man sich flugs schon „mittendrin“ im Interviewthema befand. Wenn man dies unbedingt möchte, sollte der Einstieg anders angelegt sein. Nach meinem Dafürhalten überwiegen die Vorteile einer angenehmen Gesprächsatmosphäre (s.o.) jedoch die etwaigen Nachteile der direkten Vergleichbarkeit der Eingangspassagen. In der von mir benutzten Form der Leitfadeninterviews können die Fragen sowieso während des Interviews umformuliert werden und müssen zudem nicht in derselben Reihenfolge gestellt werden, wodurch eine absolute Vergleichbarkeit, wie in quantitativen Untersuchungen oft angestrebt, sowieso kaum in Frage kommt (vgl. Kapitel 3.4.3). Passagen und Inhalte lassen sich später durch Analysen und Interpretationen sehr viel genauer vergleichen als wenn künstlich eine chronologische oder formulierende Gleichheit (z.B. im Sinne einer exakt gleichlautenden Einstiegsfrage) zu diesem Zweck erzeugt worden wäre (vgl. Kapitel 3.5).

#### *Interesse:*

Alle Gesprächsteilnehmerinnen zeigten sich durchweg an dem von mir offerierten digitalen Exemplar meiner Arbeit interessiert, welches ich ihnen nach Abschluss des Dissertationsverfahrens zusenden werde. Sie fragten z.T. schon während des Interviews nach, ob sie die Ergebnisse erhalten könnten. Meiner Ansicht nach zeugt dies von einem hohen Interesse am Thema, was sicherlich nicht nur persönlich sondern auch beruflich motiviert ist. Für meine Studie war dies von Vorteil, da in der Regel sehr bereitwillig erzählt wurde und ich eher Schwierigkeiten hatte, die Themen nicht ausufern zu lassen<sup>309</sup>.

#### *Ziele und methodische Anmerkungen:*

Die Befragungen hatten das Ziel, die eigenen Vorannahmen bzw. das Vorwissen zu überprüfen sowie die konkrete(n) Forschungsfrage(n) für die Bewohnerbefragung einzugrenzen, d.h. mich im Sinne der qualitativen Forschung (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 22ff; Witzel 1982, S. 68ff, 119 sowie 1996, S. 57f) dem Forschungsfeld weiter zu nähern<sup>310</sup> (siehe S. 101). Inhaltlich lag der Fokus gemäß der Forschungsfragen vor allem auf Herausforderungen, welche die Projektentwicklerinnen in ihren Wohnprojekten wahrnahmen sowie diesbezügliche Lösungsansätze (vgl. Kapitel 2.3). Darüber hinaus war auch zu klären, ob (pädagogische) Begleitungen tatsächlich in klassischen, bottom-up MGO nach der Einzugsphase enden oder ob diese in irgendeiner Form fortgeführt werden, damit der Forschungsbereich für die Bewohnerinterviews konkretisiert werden konnte<sup>311</sup>.

Die einleitende narrative Frage wurde bewusst relativ offen gestaltet, um einen weiten Erzählrahmen gemäß des explorativen Forschungsinteresses zu erlauben, jedoch gleichfalls einen begrenzenden Rahmen innerhalb der beschriebenen Forschungsfragen zu setzen (s.o.):

*Um Ihre Arbeit mit Wohnprojekten näher kennenzulernen, möchte ich Sie gleich bitten, davon zu erzählen. Mich interessieren besonders Ihre Zusammenarbeit mit den Gruppen und das*

---

<sup>309</sup> zum „Cutting“ bzw. „turn-taking“ siehe Kruse 2009, S. 118f

<sup>310</sup> Laut Flick dienen Experteninterviews klassischer Weise der Exploration, wie auch in meiner Studie. Sie können daher auch einer ganz anderen als der später befragten Gruppe (in meinem Fall den IWO-BewohnerInnen) entstammen (vgl. Flick 2007a, S. 216ff).

<sup>311</sup> wie bereits erwähnt fand eine Fokussierung auf den Bereich des Lernens – und nicht des Lehrens bzw. der Vermittlung statt, da sich die Vorannahme bestätigte (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2 sowie Seite 100)

*Miteinander der Gruppe<sup>312</sup> an sich. Für die einzelnen Fragen können sie sich soviel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde mir zwischendurch ein paar Notizen machen – als Gedächtnisstütze für mich, damit ich später noch näher darauf eingehen kann.*

*Wenn Sie so an Ihre Wohnprojektgruppen denken, wie würden Sie das Miteinander der Gruppe, den Umgang untereinander beschreiben? Erzählen Sie doch mal.*

Spannend war in diesem Zusammenhang, welche Themen die Interviewees zuerst und besonders ausführlich ansprachen, wenn über den Umgang der Bewohnerinnen und Bewohner miteinander erzählt wurde (vgl. Kapitel 4.3.2.) – d.h. welche Schwerpunkte die Expertinnen legten. Daraus wurden später die zentralen Themen abgeleitet, welche auch in den Bewohnerinnen- und Bewohnerinterviews eine Rolle spielten bzw. ein Abgleich mit diesen stattfand.

### **3.4.3.2.2 Bewohnerinnen- und Bewohnerinterviews**

#### *Akquise und Sampling:*

Die Akquise begann im Januar 2010. Sie folgte, wie bereits bei den Expertinneninterviews, dem theoretical und darüber hinaus verstärkt dem selective sampling, da aufgrund des Forschungsfeldes bzw. –fragen schon zu Beginn eine Mischung nach Alter, Wohndauer, Familienstand usw. angestrebt wurde (vgl. S. 95). Nach Maßgaben des theoretical sampling wurden im Verlauf der Interviewstudie gezielt nach kritischeren, älteren Personen gesucht, welche aufgrund der Idealisierung der mit MGO verbundenen Zielvorstellungen und Tabuisierung von Konfliktbereichen (vgl. Kapitel 2.1.2 sowie 4.4.1) schwieriger zu einem Interview bewegen zu waren. Letztendlich konnten jedoch auch von Jenen Einige gewonnen werden<sup>313</sup>. Insgesamt wurden vier Männer und acht Frauen interviewt. Der Frauenüberhang ist in Wohnprojekten üblich. Als Hintergrund wird in der Wohnprojektszene das höhere, erwartete Lebensalter des weiblichen Geschlechts vermutet sowie deren Tendenz gegenüber Männern, Netzwerke im privaten Bereich zu pflegen (vgl. auch BMFSFJ 2010b, S. 8). Fünf der Personen lagen im Bereich bis 40 Jahre, drei Personen ab 60 Jahren und vier Personen deckten den Altersbereich dazwischen ab. Es gab sechs Alleinstehende und sechs Verheiratete bzw. Paare. Erstere waren bis auf eine Person alle an der oberen Grenze der mittleren Altersgruppe (ca. 57 Jahre) – drei von ihnen hatten niemals Kinder und zwei von ihnen haben bereits erwachsenen Nachwuchs. Die Paare vertraten alle den Bereich der beiden jüngeren Altersgruppen. Sieben der Befragten lebten mit ihren Kindern in den Wohnprojekten (zwischen 34 und 53 Jahren), die übrigen fünf lebten ohne eigene Kinder im Haus (alles Ältere ab 57 Jahren). Somit kann von einer ausgewogenen Mischung der Kriterien sowohl innerhalb des selective als auch des theoretical sampling ausgegangen werden.

#### *Kontaktaufbau*

Der Kontakt wurde sowohl mündlich als auch über Emails und Telefon hergestellt. Die verwendeten Materialien (Akquise- und Informationsbogen etc.) finden sich im Anhang dieser Arbeit. In den meisten Fällen wurden Interviews sofort zugesagt. Es gab jedoch auch Vorbehalte, die auf die Intimität des Bereiches Wohnen und Leben hinweisen. Eine Bewohnerin äußerte

---

<sup>312</sup> An dieser Stelle machte ich deutlich, dass es mir um Gruppenprozesse geht und nicht um die architektonische oder finanzielle Gestaltung, die in den Projektbegleiter-Gedanken und Diskussionen (wie ich z.B. auf der trias-Tagung vom 12-13.09.2008 in Frankfurt/Main erfahren habe) großen Raum einnimmt.

<sup>313</sup> B5, B9 und insbesondere B12

kritische Bedenken, indem sie spontan hervorbrachte: „Dann weißt Du ja alles über uns!“. Aufgrund dessen war die Zusicherung von Anonymität in diesen Fällen noch wichtiger als bei den Expertinneninterviews. An dieser Stelle ergeht schon einmal die Bitte an etwaige Leserinnen und Leser dieser Arbeit, die möglicherweise sich oder Andere aufgrund der Aussagen wiedererkennen, mit diesem Wissen vertraulich umzugehen und nicht darüber zu sprechen. An die Befragten selbst ergeht der Hinweis, dass aufgrund der Auswertungsmethoden manchmal Zitate exemplarisch und typisierend-überspitzend verwandt werden. Darüber hinaus stellen Interviews immer situations- und zeitpunktbezogene Ausschnitte dar. Daher ist es möglich, dass sich die eigenen Wahrnehmung bzw. das eigenen Denken und Handeln heute gegenüber dem Zeitpunkt der Interviewerhebung verändert haben kann (vgl. S. 151, 255).

#### *Durchführungsphase:*

Die Durchführungsphase begann Mitte Januar 2010 und endete im November 2010. Parallel dazu begannen gemäß der Vorgaben des zirkulären Arbeitens im Rahmen der GT die Auswertungen, welche sehr sorgfältig und umfassend ausgeführt wurden (vgl. Kapitel 3.1 und 7).

#### *Raumgestaltung und Atmosphäre*

Die Interviews fanden allesamt auf Wunsch der Befragten in den Räumlichkeiten der jeweiligen Wohnprojekte statt – in der Regel im Wohnzimmer der Gesprächspartner. Durch die Interviewsituation entstand zunächst, je persönlicher sich die Interviewpartner kannten, eine ungewohnte und etwas verkrampfte Situation, die sich jedoch schnell auflöste. Die Möglichkeit von sich selbst zu erzählen, „Nebenschauplätze“ zuzulassen (s.o.) sowie verständnis- und erzählungsgenerierende Nachfragen zu stellen, trug meiner Einschätzung nach sehr zur Lockerung der Atmosphäre bei (vgl. Kapitel 3.4.3.1.5 sowie S. 125). Darüber hinaus standen immer Getränke und manchmal auch Kekse auf den Tischen bereit, welches ebenfalls seinen Beitrag leistete. Zudem konnten auf diese Weise manchmal Gesprächspausen überbrückt oder Gelegenheit zum ruhigen Nachdenken gegeben werden, ohne das peinliche Pausen entstanden. In nicht wenigen Interviews kam es zu emotionalen Situationen, die teilweise zum Angebot des Aufnahmestopps durch die Interviewerin führten (u.a. B10), welches auch in einem Fall angenommen wurde (B5). Meiner Ansicht nach kann dies wiederum als Hinweis auf die enge Verwobenheit von Wohnen und Leben im MGO sowie der Intimität des Themenfeldes gedeutet werden. Es kamen sowohl Ärger (z.B. B2) als auch Enttäuschung (B5, B9)<sup>314</sup> sowie eine gewisse positive Anrührung (u.a. B10) zum Ausdruck.

#### *Interesse:*

Ebenso wie die Expertinnen konnte ein großes Interesse am Thema selbst sowie an den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit festgestellt werden. Die Redebereitschaft in der Interviewsituation war generell sehr hoch. Ich hatte den Eindruck, dass die Bewohner auch gerade Tabuthemen (intergenerationelle Probleme) bzw. solche, die sie ärgerten oder enttäuschten (z.B. durch Konflikte mit ihren zuvor gehegten Erwartungen) in den Gesprächen zum Ausdruck bringen wollten und den geschützte Rahmen im Zweiergespräch bereitwillig dazu

---

<sup>314</sup> gerade im Zusammenhang mit der Idealisierung von MGO sowie der damit einhergehenden Tabuisierung von zwischenmenschlichen Konflikten (vgl. Kapitel 4.4.1 sowie 4.4.2.4).

nutzten – zumal sie in ihm genügend Raum bekamen, der ihnen möglicherweise manchmal in der Gemeinschaft verweigert wird<sup>315</sup>.

### *Ziele und methodische Anmerkungen:*

Das Ziel der Bewohnerbefragungen war es, mehr über den postulierten Lernprozess (vgl. Kapitel 2.1.3 sowie 2.2.2.2 sowie DZFA 2005, S. 73, 76) zu erfahren. Bewusst wurde hierbei auf die Nennung der Begriffe „Lernen“ sowie „Konflikte“ verzichtet:

„Lernen“ weckt oftmals Assoziationen mit schulischen Kontexten oder Bereichen, in denen etwas „Großes“, bewusst gelernt wurde (Auto fahren, Schwimmen, eine neue Sprache etc.). Die kleinen Wandlungen, welche sich im Alltäglichen vollziehen, sind in der Regel weniger präsent und finden infolgedessen kaum Beachtung. Aus diesem Grunde wurde von „Veränderungen“ gesprochen oder einfach von der Interviewerin versucht, die Gefühle, Ansichten, Verhaltensweisen vor und nach der erzählten Situation bzw. direkt nach dem Einzug im Vergleich zu heute hervorzulocken (vgl. Kapitel 7.1.6<sup>316</sup>).

Die Expertinneninterviews hatten zudem gezeigt, dass die Bezeichnung „Konflikte“ von manchen Personen als „zu hart“ empfunden werden konnte (siehe S. 110), so dass in den Gesprächen mit den Bewohnerinnen und Bewohnern in der narrativen Einstiegsfrage der Begriff „Herausforderungen“ verwendet wurde. Ferner ermöglichte jener mehr Spielraum, welche Themen alle als herausfordernd empfunden werden konnten. Konflikte verweisen innerhalb der Relevanzsysteme der Befragten doch oftmals auf schwerwiegende, explosive oder ungelöste Streitpunkte (vgl. B11, 95; E3, 198). Kleine alltägliche Aushandlungsprozesse ließen sich auf diese Weise jedoch ebenfalls mit erfassen (vgl. Kapitel 4.4.1).

## **3.5 Datenauswertung**

### **3.5.1 Transkription der Interviews**

Die Interviews wurden vollständig transkribiert<sup>317</sup>, da dies laut Witzel für eine sorgfältige Einzelfallanalyse unumgänglich ist (ebd. 2000, S. 7). Die Transkription der Expertinneninterviews fand in Orientierung an Bohnsack (2008, S. 235f) sowie Kuckartz et al (2007b S. 27ff) statt, welche den Anforderungen kategorialer Auswertungen genügen. Dementsprechend wurden keine linguistischen oder paralinguistischen Besonderheiten außer Lachen und Pausen mittranskribiert (siehe Witzel 1996, S. 56). Eine Kennzeichnung von

---

<sup>315</sup> Ich denke da z.B. an Streitgespräche, in denen Jeder seine Sichtweise darlegen möchte und u.U. dem Anderen nicht wirklich zuhört bzw. zuhören möchte oder dazu, z.B. aufgrund der emotionalen Involviertheit, nicht in der Lage ist. In der Einzel-Interviewsituation hat die Befragte die ungeteilte Aufmerksamkeit der Interviewerin, welche sich zudem noch stark mit ihrer eigenen Person und ihrem Relevanzsystem (ihrer Meinung, Wahrnehmung, Einschätzung, Bewertung etc.) zurücknimmt und die Interviewee sich selbst ganz entfalten kann.

<sup>316</sup> insbesondere auch die der Jokerkarte

<sup>317</sup> Die fünf Expertinnen- sowie zwei der Bewohnerinterviews wurden, teilweise in sozialwissenschaftlicher Adaptation des GAT (s.o. Kruse 2009, S. 134 in Rückgriff auf Selting et al. 1998, S. 91-122), von mir selbst transkribiert. Die übrigen wurden nach Maßgaben der Transkriptionsregeln (siehe Anhang) aus zeitlichen Überlegungen von einem Transkriptionsbüro übernommen. Da eine Transkription in Anlehnung an das GAT durch mich nicht zu finanzieren gewesen wäre, orientierten diese sich an dem System, welches zur Auswertung der Expertinneninterviews verwendet wurde. Es erfolgten jedoch leichte Modifikationen, um eine Übertragung ins GAT-Verfahren zu vereinfachen, welches von mir in relevanten, dichten Passagen wieder selbst (in Re-Analysen und Nach-Transkription) übernommen wurde.

Betonungen erfolgte nur, wenn sie für das Verständnis des Textes sinnvoll war (vgl. Witzel 1982, S. 110).

Doch schon an dieser Stelle könnte man einwenden, dass während der Transkription nicht immer entschieden werden kann, ob eine Betonung für eine weitere Interpretation relevant ist. Manchmal wird erst im Verlauf der Analyse einer Interviewpassage wichtig zu wissen, wie etwas denn nun konkret gesagt wurde. Wurde ein Wort gegenüber den anderen hervorgehoben, so dass ihm ein anderer Stellenwert zuzusprechen ist als den übrigen oder eben nicht? Für das rein inhaltliche Verständnis von z.B. Aufzählungen, welchen Tätigkeiten ich im Wohnprojekt nachgehe, ist eine Betonung nicht notwendig. Demgegenüber können die betonten Nennungen möglicherweise für den Interviewee besonders wichtig sein bzw. mit einer besonderen emotionalen Relevanz belegt, die nur rekonstruiert werden kann, wenn die Aufmerksamkeit der Forscherin darauf gelenkt wird – welches z.B. über die Kennzeichnung von Betonungen erfolgen kann.

Im Rahmen der Bewohnerinterviews zeigte es sich, dass die Analyse, Interpretation und Rekonstruktion individueller Handlungs- und Deutungsmuster im Zusammenhang mit Generationenbeziehungen und informellen Lernprozessen deutlich intensiviert werden muss, um der thematischen Dichte sowie den unbewussten, impliziten Inhalten gerecht zu werden. Ausgehend von der Annahme, dass Inhalt und Sprache nicht voneinander getrennt werden können (Kruse 2009, S. 201, 205) und Menschen über das Mittel der Sprache ihre soziale Wirklichkeit konstruieren (Kruse 2009, S. 144), wurde nach einem Transkriptions- und Auswertungssystem gesucht, welches beide Aspekte vereint. Fündig wurde ich bei Jan Kruses „integrativer texthermeneutischer Analysemethode“ (u.a. Kruse 2009, hier: itAM genannt), die sich in sozialwissenschaftlicher Adaptation auf das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT)“ nach Selting et al. (1998) bezieht, welches zusätzlich zur inhaltlichen ebenfalls eine methodisch fundierte sprachliche Analyse ermöglicht (vgl. auch Lucius-Hoene/Deppermann 2002). Beide Systeme finden sich im Anhang (siehe Kapitel 7.2.1).

### **3.5.2 Einzelfallanalysen**

#### *Expertinneninterviews:*

Die Einzelfallanalysen wurden in sogenannten Fallexzerpten zusammenfassend festgehalten. Jene der Expertinneninterviews orientierten sich sehr stark an den Vorgaben des Problemzentrierten Interviews, wie sie Witzel vorschlägt und dabei viel Raum zur freien Gestaltung lässt (ebd. 1996, S. 60 sowie 2000, S. 7). Ein Blankobeispiel sowie die verfassten Exzerpte<sup>318</sup> jedes einzelnen Interviews liegen im Anhang vor (siehe Kapitel 7.2.2). Die Einzelfallanalysen wurden sowohl „händisch“, d.h. auf dem Papier vollzogen als auch später in Teilen in MAXQDA eingegeben. Dies betrifft z.B. die rekonstruierten Codes und Kategorien, um diese im weiteren Verlauf genauer auswerten zu können. Forschungschronologisch wurden zunächst die Aspekte aus dem *Postskript* erfasst bzw. komplettiert. Darunter fielen Elemente der Gesprächsatmosphäre und des Interviewverlaufs, welche u.a. neben der räumlichen Situation und dem zeitlichen Verlauf gleichfalls Aspekte der Interaktion zwischen Befragtem und Interviewerin beinhalteten. Letztere enthält Hinweise auf die gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeit, welche zur Interpretation hilfreich sein kann (vgl. 3.4.3.1.4 bzw. S. 117). Darüber

---

<sup>318</sup> in nicht überarbeiteter Form, damit Entwicklungsschritte im Forschungsverlauf nachvollzogen werden können

hinaus wurden sonstige Besonderheiten sowie non-verbale Auffälligkeiten festgehalten und um Schwerpunkte des Interviews ergänzt<sup>319</sup>.

In der anschließenden *Falldarstellung*, wurden die Inhalte des Gesprächs relativ (s.u.) deskriptiv (vgl. auch Kruse 2009, S. 216) anhand der Themen des Leitfadens, welche in deduktiven Kategorien mündeten, ausgewertet. In einem zweiten Schritt fand eine Ergänzung dieser um induktive Codes statt, aus denen später analog dazu induktive Kategorien entwickelt wurden. Hier zeigt sich der Charakter des „deduktiv-induktiven Wechselspiels“ (vgl. Mey 2000, S. 140) innerhalb des PZI im Rahmen der Analysephase.

Meines Erachtens kann ein Forscher nie ganz deskriptiv vorgehen. Dies trifft auch auf die Verfahren nach Kruse und Witzel zu. Schon die Benennung eines Phänomens oder Zuordnung zu Kategorien ist interpretative Arbeit. Auch das bloße „Auffallen“ eines Wortes/Satzbaus ist interpretativ-rekonstruktiv, da durch die Sichtweise, das Vorwissen, „die Brille“ des Forschenden gefärbt und selektiert. Daher stelle ich in den Fallexzerpten die Kategorien inkl. Belegstellen direkt in Verbindung mit den jeweiligen Interpretation dar, so dass die Leser sofort erkennen können, wie ich zu welchen Schlussfolgerungen gekommen bin, d.h., auf welche Weise ich Textsegmente interpretiert habe.

Bis zu diesem Arbeitsschritt wurden Anmerkungen, Interpretationsideen etc. in grüner Schrift und eckigen Klammern eingefügt, um diese im nun folgenden Falldossier vertiefend zu analysieren und ggf. zu integrieren. Diese Vorgehensweise wird zwar nicht von Witzel beschrieben, entspricht jedoch dem Schreiben von Memos in der GT (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 169). Sie verhilft dazu, Gedankengänge zu konservieren, die unter Umständen sonst im Forschungsprozess verloren gehen würden. Im *Falldossier* findet nach Witzel die eigentliche Interpretation des Einzelfalles statt (vgl. Witzel 1996, S. 64 sowie 2000, S. 7). Die zentralen Themen und ihre Zusammenhänge werden benannt und anhand von Zitaten belegt (vgl. auch Kruse 2009, S. 159). Besonderheiten und Unsicherheiten kommen ebenso zur Sprache wie methodische Vorgehensweisen, etwaige Fehler und deren Auswirkungen sowie offengebliebene Fragen, die zum Teil Hinweise für weitere Interviews und deren spätere Auswertungen geben (vgl. Ausführungen zum theoretical sampling).

Zu guter Letzt wird das gesamte Interview mit seinen zentralen Themen zu einer „prägnanten Aussage“ (vgl. Witzel 2000, S. 7f), einem *Fallmotto*, verdichtet.

Ergänzt wurden die o.g. Schritte um eine *grafische Darstellung* der zentralen Themen des Einzelfalles, da meiner Ansicht nach Visualisierungen oft einen guten Überblick bieten, Dinge zu veranschaulichen und Zusammenhänge deutlich werden zu lassen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden grafische Auswertungs- und Darstellungsformen präferiert, da sie einerseits bereits im Forschungsprozess dazu verhelfen, die bisherigen Erkenntnisse zu sortieren und etwaige „dunkle Stellen“ (Strauss 1998, S. 239 sowie S. 190ff) zu entdecken. Andererseits geben sie einen guten Überblick über das Gesamtkonzept sowie die dessen Inhalte und Zusammenhänge (z.B. zwischen den Achsen- und Unterkategorien) und erleichtern dem Leser den verstehenden

---

<sup>319</sup> Schwerpunkte können auch zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. nach der Falldarstellung ergänzt werden. Sie werden jedoch recht zügig im Fallexzerpt aufgeführt, da sie Interviewinhalte kurz und bündig auf den Punkt bringen und man in späteren Re-Analysen nicht zu lange blättern muss, um auf diese zu stoßen.

Nachvollzug der schriftlich-ausformulierten Entfaltungen (vgl. Breuer 2010, S. 103f; Strauss 1998, S. 270, 275).

Insgesamt lässt sich durch die Fallexzerpte zum einen ein schneller Überblick über die Interviews gewinnen, welches insbesondere bei etwaigen Re-Analysen (vgl. Witzel 1996, S. 68 sowie 2000, S. 7), wie sie nach der Zirkularität der GTM in der vorliegenden Studie vermehrt stattfanden, hilfreich ist. Zum anderen dienen Einzelfallanalysen einer detaillierten Auswertung, wobei die Nähe zum Fall eine höhere Anlehnung an das Datenmaterial bzw. Tiefe verspricht – d.h. die Auswertungen sind „grounded“ (vgl. Kapitel 3.4.3.1.4 sowie Kruse 2010, S. 220). Ziel ist es nach Witzel „zentrale Themen“<sup>320</sup> (Witzel 1982, S. 110f sowie 2000, S. 7f) zu rekonstruieren. Dabei orientieren sich diese an dem Kodierverfahren der Grounded Theory und folgen somit dem offenen, axialen und selektiven Kodieren, welches im nachfolgenden Kapitel 3.5.4, dem Gütekriterium der Transparenz genügend, auf die vorliegende Arbeit bezogen, ausgeführt wird.

#### *Bewohnerinnen und Bewohnerinterviews:*

Die Fallexzerpte der Bewohnerinnen und Bewohnerinterviews wurden aufgrund meiner zu diesem Zeitpunkt bereits bestehenden Erfahrung in einer Kombination der Ansätze von Witzel (s.o.) und Kruse (2010, S. 231) erstellt und um eigene Ideen ergänzt. Im Anhang finden sich wiederum ein Blankobeispiel sowie die konkreten, im Forschungsprozess erstellten, nicht nachbearbeiteten<sup>321</sup> Exzerpte der einzelnen Fälle (vgl. Kapitel 7.2.2.2). Wie gehabt wurde mit den Inhalten des *Postskripts* begonnen und der *chronologische Gesprächsverlauf* festgehalten. Diesmal allerdings wurde eine *tabellarische* Form gewählt, die einen guten und schnellen Überblick ermöglicht: das Thema bzw. Phänomen wurde in der linken Spalte eingetragen und dabei, falls möglich, schon zwischen Ober- und Unterkategorien unterschieden. Aber auch die einfache Nennung als (in-vivo-)Code war ebenso möglich und erwünscht, um alle Facetten in diesem Stadium der Analyse zu erfassen. Die Tabellenmitte war für eine kurze, paraphrasierende Zusammenfassung, evtl. mit ergänzenden Kurzzitaten reserviert<sup>322</sup>. Ganz links wurden sprachliche Auffälligkeiten (siehe Kruse 2010, S. 159f) eingetragen, wie sie im nachfolgenden Kapitel 3.5.4 detailliert dargestellt werden. Es ließ sich feststellen, dass genau wie Kelle/Kluge (2010, S. 94f) es beschreiben, bereits an dieser Stelle Hinweise auf relevante Kategorien und Vergleichsdimensionen zu finden waren<sup>323</sup>.

WAS (inhaltlich-thematisch) (= erste Codes und Kategorieideen)	individuelle Details (Ausgestaltung)	WIE (linguistisch) (= erste Codes und Kategorieideen)	ab § / Zeile <sup>324</sup>
Thema/Phänomen 1	Stichpunkte, Paraphrasierung der individuellen Ansichten, Erzählungen des	Aufmerksamkeitsebenen WIE das Thema/Phänomen angesprochen wurde	

<sup>320</sup> welche meiner Ansicht nach im Rahmen der GT mit Achsenkategorien bezeichnet werden können und mit der Kernkategorie in direktem Zusammenhang stehen

<sup>321</sup> im Sinne der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses im Rahmen einer GT-Studie (vgl. Kapitel 3.2 sowie Böhm 1994, S. 138)

<sup>322</sup> über den Sinn und Unsinn von Paraphrasierungen vgl. Kruse 2010, S. 154f, 269 sowie Kruse 2009, S. 144 – Da unkontrollierbare Interpretationsleistung sowie kaum Erkenntnis- oder Zeitgewinn aus längeren Paraphrasierungen zu erwarten sind, wurde hier mit stichpunktartigen Formen gearbeitet, welche die Aussagen, denen die Kategorien bzw. Codes zugrunde liegen, prägnant zusammenfassen.

<sup>323</sup> z.B. gingen die Kategorien „Treffen/Freizeitgestaltung“ sowie „Subgruppen“ später in der Achse „Vernetzung und Unterstützung“ auf

<sup>324</sup> Achtung: Zeilennummern können differieren – maßgeblich sind die Paragraphen in MAXQDA

	Interviewees evtl. mit konkretem §-Bezug oder Zitat (kurz)	evtl. mit konkretem §-Bezug oder Zitat (kurz)	
Subcode 1 (weitere Themen oder Themenanteile)	„	„	
Subcode 2 (weitere Themen oder Themenanteile)	„	„	
Thema/Phänomen 2	„	„	

Daran anschließend entwickelte ich im Forschungsverlauf eine *grafische Darstellung*, die so benannte *Falldramaturgie*, welche die Themen bzw. Phänomene veranschaulicht und *Schwerpunkte* herausstellt, die wiederum ihrerseits auf zentrale Themen innerhalb des Relevanzsystems des jeweiligen Bewohners hinwiesen. Jeder einzeln angesprochene Aspekt wurde in eine elliptische Form gebracht. Die farbliche Ausfüllung entspricht jeweils einem Thema, welches mehrmals im Interview auftauchen konnte, aber immer dieselbe Farbe behielt. Die horizontale Ausdehnung der Ellipse illustriert die zeitliche Länge, mit welcher ein Aspekt zur Sprache kam, die vertikale verweist auf die Intensität bzw. Dichte. Diese wurde z.B. an der emotionalen Ergriffenheit des Interviewees gemessen<sup>325</sup>.

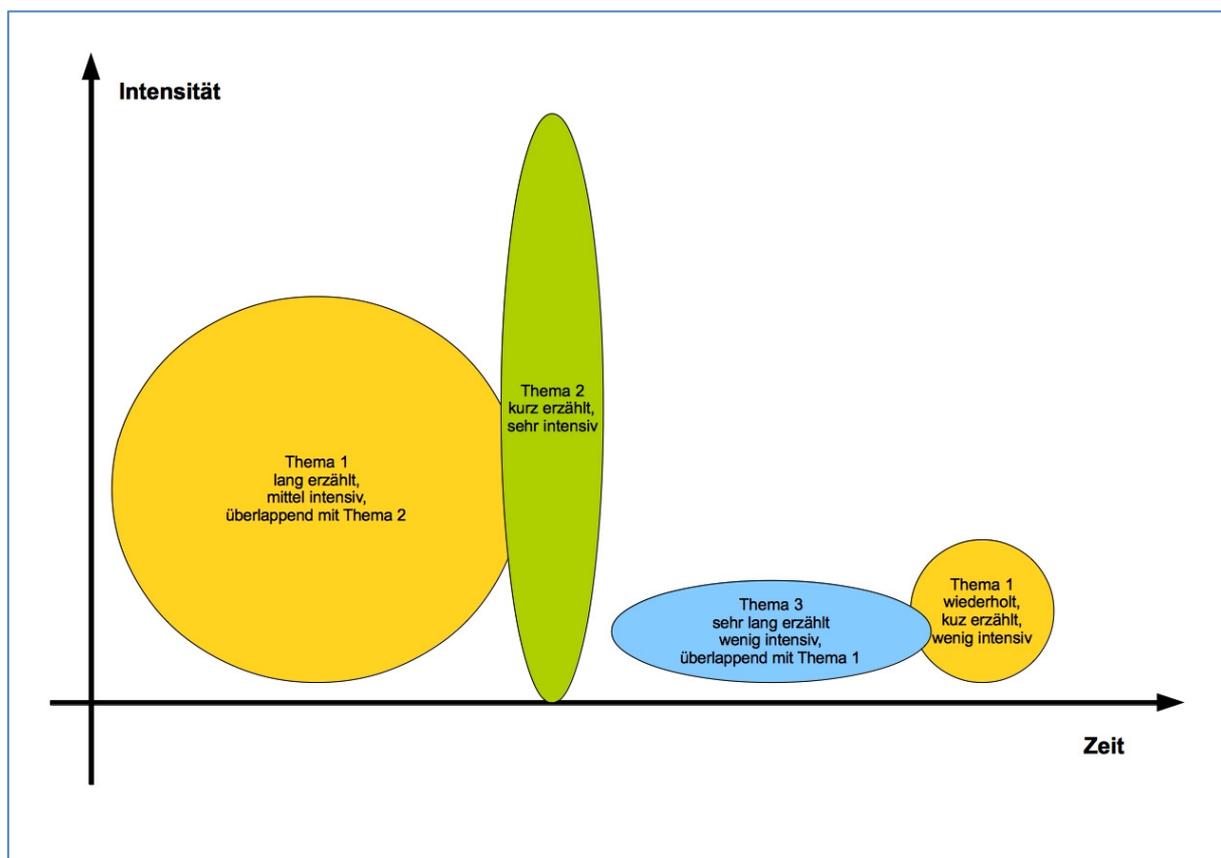


Abbildung 8: Beispiel einer Falldramaturgie

Aus dieser Darstellung lassen sich nicht nur thematische Wiederholungen, sondern zudem themenspezifische Überlappungen ablesen, welche auf inhaltliche Verbindungen innerhalb der Relevanzsysteme der Befragten hinweisen können. Diese wurden im Rahmen weiterer Feinanalysen (s.u.) überprüft und ggf. ausgearbeitet.

<sup>325</sup> wurde z.B. sehr aufgeregt, empört oder auch traurig erzählt – mit häufigen Betonungen oder Wortabbrüchen, mehrmaligen Satzanfängen etc.

Zusätzlich zur grafischen Aufbereitung wurden die *Gesprächsschwerpunkte* sprachlich, in Stichpunkten festgehalten, konkretisiert und mit Beispielen inkl. Paragraphen/Zeilennummern belegt, um die fraglichen Textstellen später schnell wiederfinden zu können.

Komplettiert wurde dieser Analyseschritt durch das *Dokumentportrait* aus MAXQDA. Mit dessen Hilfe lassen sich schnell thematische Schwerpunkte und die Themenabfolge innerhalb eines Interviews ausmachen. Die Farbe bezeichnet dabei wiederum das Thema. Somit lässt sich erkennen, welchen Anteil diese jeweils besitzen, auf welche oft Bezug genommen wurde und damit eine gewisse Relevanz für den Befragten vermutet werden kann. Aufgrund der Abfolge lassen sich Hinweise auf mögliche inhaltliche Zusammenhänge erkennen: tauchen Generationsthematiken z.B. immer in zeitlicher Nähe von Kommunikationsthemen aber kaum von Vernetzungsthematiken auf, so kann man vermuten, dass intergenerationale Beziehungen eher konflikthaft besetzt sind und weniger auf Unterstützungsaspekten basieren. Diese These muss dann jedoch im Rahmen der Feinanalyse überprüft werden. Sie bietet jedoch einen Anhaltspunkt, worauf konkret in der Auswertung zu achten ist. All diese ersten Analyseelemente wurden mitsamt der interpretativen Ideen neben dem Dokumentportrait in einem eigenen Textfeld („Analyse und Interpretation“<sup>326</sup>) festgehalten, um bei Re-Analysen direkt darauf zugreifen zu können.

Analog zu den Fallexzerpten der Expertinneninterviews wurde die soziale Beziehungsgestaltung zwischen Interviewer und Interviewee analysiert sowie deren Frage- und Antwortverhalten, um weitere Interpretationshinweise zu erhalten (s.o.). Hinzu kamen, aufgrund des sprachlichen Analysefokus Aspekte des Sprachstils, der Intonation usw. (siehe S. 145).

Die nun folgende *Feinanalyse* bildete den Kern der Interpretationen. Die Aufmerksamkeitsebenen richteten sich nach inhaltlichen (WAS gesagt wurde) als auch sprachlichen (WIE etwas gesagt wurde) Schwerpunkten. Diese wurden in zirkulären Analyseprozessen rekonstruiert und kombinierend aufeinander bezogen. Ziel war es, aus den Codes Kategorien zu entwickeln und diese wiederum zu zentralen Themen bzw. Achsenkategorien<sup>327</sup> zusammenzufassen, welche wiederum später als Vergleichsdimensionen in den fallübergreifenden, komparativen Analysen dienten. Abschließend fand eine Verknüpfung der Analyse- und Interpretationsergebnisse mit den forschungsleitenden Fragen bzw. mit jenen verbundenen Theorien<sup>328</sup> statt. In Anlehnung an Witzel wurden die Aussagen, wenn eine inhaltliche Verdichtung möglich war, als Motto für die jeweilige Achsenkategorie („fallbezogenes Achsenmotto“) gebündelt. Auf diese Weise ließen sich schon etwaige Vergleichsdimensionen bezüglich der späteren Typenbildung erahnen<sup>329</sup>. Grundlage dieser Vorgehensweisen bildeten wiederum die methodischen Vorgaben der Grounded Theory sowie Elementen der integrativen textthermeneutischen Analyseverfahren nach Kruse (siehe Kapitel 3.5.4).

---

<sup>326</sup> wobei die Interpretationen in blauer Farbe hervorgehoben wurden, um sie von den deskriptiven Elementen methodisch sauber zu unterscheiden (zur letzterem Aspekt vgl. Kruse 2010, S. 169)

<sup>327</sup> im Rahmen der vorliegenden Studie handelt es sich, um vorwegzugreifen, um die Lerninhalte Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen, in welchen weitere Achsenkategorien: Lernanlässe, Lernprozessaspekte sowie Lernergebnisse mit ihren jeweiligen Subkategorien verortet sind

<sup>328</sup> zu Generationen(-verhältnissen) und (informellen) Lernprozessen

<sup>329</sup> z.B. der unterschiedliche Umgang mit Konflikten: Rückzug, Deeskalation oder offensiver Kampf sowie gesellschaftspolitische und konzeptionelle Zielvorstellungen (anfangs noch als Lernziele bezeichnet)

Beispielhaft für die Achse „Kommunikation“ stehen folgende Auswertungstabellen, die als Orientierungshilfen in den Analyse- und Interpretationsphasen dienen:

<b>zentrale Themen</b> (mögliche Achsenkategorien) <b>bzw. Kategorien</b> (schon abstrahiert) <sup>330</sup> und <b>Codes</b> (eher individuelle Ausgestaltung, nah am Text: in-vivo oder paraphrasiert)	<b>Zitate</b> (aussagekräftige, exemplarische, metaphorische)	<b>Interpretation</b> (WAS, WIE <sup>331</sup> und WARUM – gab es Veränderungen im Verlauf <sup>332</sup> ) (mittels Textretrieval + teilweise noch „lose Fäden“ aus den Memos in MAXQDA entnommen) <sup>333</sup>
Was wird innerhalb der Achse „XY“ genannt? WAS (8-W-Fragen) und WIE erzählt er zu dem Thema? Welche Strategien wendet er an? Warum? Was sind seine Ziele, die er mit den angewandten Strategien erreichen möchte? Was hat er „objektiv“ gelernt? Liegt dies konform zu seinen Zielvorstellungen? Zu den MGO-Zielvorstellungen?		
<b>Kommunikation (zentrales Thema)</b>		
<b>Lernanlässe (LA)</b>		
Kategorie1	Kategorie/Code	Zitat
Unterkategorie1		
Unterkategorie2		
Kategorie2		
<b>Konkrete Strategien (KS)</b>	<i>später aufgeschlüsselt in Lernprozessaspekte (LPA)</i>	
<b>Lernergebnisse (LE)</b>		
<b>Zusammenfassende Interpretation der Achse Kommunikation</b>		
<b>Verknüpfung mit Forschungsfragen und bestehenden Theorien</b>		
<b>Kommunikation</b>		
<b>Lernanlässe (LA)</b>		
a) <i>individuumintern</i>		•
b) <i>individuumextern</i>		•
<b>Lernprozessaspekte (LPA)</b>		
a) <i>konkrete Umgangsweisen (KUW)</i>		•
b) <i>Lernmuster (LM)</i>		•
c) <i>Lernprozessgrade (LPG)</i>		•
<b>Lernergebnisse (LE)</b>		•
<b>fallbezogenes Achsenmotto</b>		•

Im Zuge des axialen Kodierens (vgl. Kapitel 3.1) wurden die fallbezogenen Ergebnisse im Kontext der Achsenkategorien (Lernanlässe, Lernprozessaspekte, Lernergebnisse) in das modifizierte Kodierparadigma (Bedingungen, Strategien<sup>334</sup>, Konsequenzen), ich bezeichne es als „Kodierkreuz“, eingetragen<sup>335</sup>. So wurden alle wesentlichen Aspekte des Interviews auf einen Blick erfasst (Beispiele finden sich im Anhang unter dem Punkt „Grafische Falldarstellung“ in den jeweiligen Fallexzerpten).

Am Schluss eines jeden Fallexzerptes finden sich in zusammenfassender Form alle Mottos der jeweiligen Achsenkategorien. Auf diese Weise erhält man in den Re-Analysen schnell und

<sup>330</sup> zur Differenzierung der Begriffe vgl. z.B. Breuer 2009, S. 75f

<sup>331</sup> nach den Krus'schen Aufmerksamkeitsebenen: Syntax (Wortwahl, Satzbau etc.), Pragmatik (Interaktion, Rolle etc.), Semantik (Inhalt, Bedeutung etc.)

<sup>332</sup> verwendete Analyseheuristiken, 8-W-Fragen nach der GT (Strauss/Corbin 1996)

<sup>333</sup> Interpretationsideen (angeleitet von induktiven und deduktiven Analyseheuristiken) werden in der qualitativen Forschung (insbesondere nach GT) als „lose Fäden“ (in dieser Studie am Rand auf Papier bzw. in MAXQDA-Memos festgehalten) behandelt und erst in der abschließenden Interpretation auf eine Lesart festgelegt (vgl. Böhm 1994, S. 125; Kruse 2010, S. 219; Kelle/Kluge 2010, S. 30).

<sup>334</sup> Aufgrund dessen, dass mit dem Wort „Strategien“ implizit oftmals bewusste Taktiken (z.B. Strauss 1998, S. 57) verstanden werden, wurde in dieser Arbeit in der Ergebnisdarstellung die Bezeichnung „Muster“ gewählt, um auch die unbewussten Abläufe innerhalb der Lernprozesse abzubilden.

<sup>335</sup> In der Mitte findet sich neben der Fallbezeichnung noch der allgemeine Begriff des „Erfahrungslernens“, welcher später im Sinne des informellen Lernens konkretisiert wurde (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2).

einfach einen Überblick über die wesentlichen, forschungsrelevanten, rekonstruierten Aussagen des Interviewees. Zudem lassen sich über die Fallmottos Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den Vergleichsdimensionen erhalten, u.a. über die Bedingungen, welche dazu führten, dass ganz bestimmte Aspekte vom jeweiligen Bewohner während der Wohnphase (nicht) gelernt wurden<sup>336</sup> (z.B. warum B12 „die Brückenbauerin“ wurde<sup>337</sup>).

Abschließend folgten eine *kurze, ausformulierte, zusammenfassende Interpretation des Einzelfalles im Kontext der Forschungsfragen und mit ihnen verbundenen Theorien* (s.o.) sowie sonstige Anmerkungen für weitere Analysen und Interpretationen im zirkulären Forschungsprozess. Dies verhalf dazu, sich auf die wesentlichen Aspekte des Einzelfalles zu fokussieren und die Ergebnisse zu verdichten, um später komparative Analysen leichter durchführen und die essenziellen, fallübergreifenden Elemente entdecken zu können.

Vier der Interviews wurden ausführlich nach der soeben vorgestellten Methode der Einzelfallauswertung analysiert: zunächst B1, B2 und B3, um zunächst einmal eine gute Grundlage für die weiteren Interviews zu besitzen – sowie später noch B11 zur Überprüfung, ob alle wesentlichen Facetten tatsächlich erfasst wurden. Zwei weitere Interviews wurden ebenso ausgewertet: B4 und B8. Die übrigen sechs wurden direkt in das Kategoriensystem in MAXQDA integriert, wie in den Kodierprozessen der Grounded Theory üblicherweise sofort verfahren wird. Mir war es jedoch im Sinne Witzels (s.o.) und Kruses (2010, S. 156ff) wichtig, zunächst die Einzelfälle detailliert auszuwerten, um die Auswertung tief in den Daten zu verankern und nicht zu schnell zum nächsten Fall zu eilen, da man glaubt, man hätte alles Wesentliche erfasst und übersieht doch so leicht wichtige Aspekte.

### 3.5.3 Fallübergreifende, komparative Analysen

Die systematischen komparativen Analysen über alle Fälle hinweg verfolgten das Ziel fallübergreifende zentrale Themen bzw. Kategorien zu rekonstruieren, Zusammenhänge zu entdecken und Muster herauszuarbeiten, um auf diese Weise zu einer „grounded Theory“ zu gelangen (siehe Witzel 1996, S. 69 sowie 2000, S. 8; Kruse 2009, S. 204f). Dabei wurden die Fälle und ihre Kategorien kontinuierlich, in zirkulären Prozesse bzw. Re-Analysen miteinander verglichen. Die folgenden Analysemethoden beziehen sich somit nicht nur auf die detaillierte Analyse und Interpretation jedes einzelnen Falles sondern ebenso auf die fallübergreifenden Aspekte, welche nach Maßgaben der GTM zirkulär erfolgten (siehe Kelle/Kluge 2010, S. 79). Das heißt, dass während der Auswertungen des fünften Interviews nicht nur dessen Codes und Kategorien interviewimmanent miteinander verglichen wurden, sondern gleichzeitig Re-Analysen der vorherigen vier Interviews stattfanden und miteinander in Bezug gesetzt wurden<sup>338</sup>. Auf diese Weise entstanden Kodiersysteme, die fortwährend im Verlaufe der Arbeit anhand des konkreten Datenmaterials weiterentwickelt wurden (vgl. Kapitel 3.1).

---

<sup>336</sup> z.B. warum B12 „die Brückenbauerin“ wurde, lässt sich entlang der von ihr wahrgenommenen Lernanlässe in Verknüpfung mit ihr eigenen Verarbeitungsformen und Reaktionen, abgebildet im Kontext dieser Arbeit in den Lernprozessaspekten, vermuten und mit weiteren Interviews vergleichen (was letztlich zur Typenbildung führte – vgl. Kapitel 4.4.2).

<sup>337</sup> B12 geht im zweiten Idealtyp auf (vgl. Kapitel 4.4.2)

<sup>338</sup> Dabei wurde darauf geachtet, welches Thema bzw. welche Kategorie wo, in welchem Interview, an welcher Stelle auftauchte, wie andere Befragte dies sahen, welche Ähnlichkeiten oder Unterschiede auszumachen waren (z.B. in der Ausgestaltung) etc. Letztere führten dann zur Entwicklung von Unterkategorien und weiteren Verbindungen unter denselben.

### 3.5.4 Grounded Theory Methode in Anlehnung an Strauss/Corbin in Kombination mit Elementen der integrativen texthermeneutischen Analyseverfahren nach Kruse

#### *Grundsätzliche Ziele:*

Ziel der Verfahren nach der Grounded Theory ist es, eine in den Daten begründete Theorie zu generieren, d.h. Phänomene und deren Zusammenhänge aufgrund des Datenmaterials zu gewinnen und nicht auf rein theoretische Weise zu entwickeln oder sie den Daten in „überstülpende“ Form aufzusetzen (vgl. auch Kapitel 3.1). Die Kernkategorie ist das Endergebnis der Grounded Theory, welche „ein Verhaltensmuster erklärt, das für alle Beteiligten relevant und problematisch ist“ und „den größten Teil der Variation dieses Verhaltensmusters erklärt“ (Strauss 1998, S. 65). Alle anderen Achsen-, Ober- und Unterkategorien gruppieren sich um diese herum und stehen in vielfältigen Relationen zu ihr. Um die eine oder wenigen Kern- (auch Schlüsselkategorien genannt) zu finden, ist es hilfreich sich folgende Fragen zu stellen (nach Böhm 1994, S. 134; Strauss 1998, S. 61, 68):

Wo ist die zentrale Geschichte?

Welche Themen bzw. Phänomene stehen im Mittelpunkt?

Was ist das Grundproblem, mit dem die Akteure sich herumschlagen?

Was habe ich gelernt? Welche Zusammenhänge existieren?

Wie kann ich in wenigen Sätzen zusammenfassen, worum es geht?

Vorwegnahme (vgl. Abbildung): Bezüglich der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die Kernkategorie „Idealisierungsproblematik“, d.h. der Idealisierung individueller Erwartungen in Kombination mit der Ideologisierung des Gesamtkonzepts MGO. Eng mit ihr verbunden ist eine weitere Schlüsselkategorie, welche das „(eigenständige Optimieren des) individuellen Zurechtkommens im Alltag des MGO (durch interaktiv-informelle Lernprozesse)“ umfasst (siehe Auswertungskapitel). Mit ihnen verknüpft zeigen sich die Achsenkategorien, welche anhand theoretischer Grundlagen informeller Lernprozesse konzipiert wurden: Lerninhalte (mit den zentralen Themen Vernetzung und Unterstützung, Kommunikation sowie Generationen(-beziehungen) sowie darauf bezogene Lernanlässe, Lernprozessaspekte (konkrete Umgangsweisen, Lernmuster) und Lernergebnisse (vgl. Kapitel 4.4.1).

#### *Grundsätzliches zum Verfahren:*

Die Auswertungen wurden zunächst „händisch“, auf dem Papier, d.h., mit Hilfe der ausgedruckten, vollständigen Interviewtranskripte vorgenommen und später mit der qualitativen Auswertungssoftware MAXQDA (siehe <http://www.maxqda.de>) weitergeführt. Zu Beginn wurden Sequenzen eingeteilt, die sich zu Beginn nach dem Prinzip der Verlangsamung (Kurse 2010, S. 156ff) an den jeweiligen Sätzen<sup>339</sup> ausrichteten und später nach sinnhaften, inhaltlichen Abschnitten. Ein und dieselbe Textstelle konnte, aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung mehreren Codes bzw. Kategorien zugeordnet werden. Diese Überschneidungen lassen sich in MAXQDA problemlos darstellen. Codings einer Subkategorie wurden nicht noch einmal in ihre Oberkategorie transferiert, da MAXQDA sie bei einer Häufigkeitsauszählung sonst doppelt zählen und das Ergebnis verfälschen würde. Eine Oberkategorie stellt somit eine Art „Überschrift“ für all die in ihr enthaltenen Unterkategorien dar.

---

<sup>339</sup> Da es in einem Interview keine Satzzeichen gibt, wie in sonstigen üblichen Schrifterzeugnissen, orientieren sich die Abschnitte an sogenannten Rahmenschaltelementen (siehe Kruse 2010, S. 169, 364).

Jeder Auswertungsschritt wurde nach Maßgaben der GT (vgl. Breuer 2010, S. 103) durch umfangreiches Verfassen verschiedenartiger Memos (siehe Strauss/Corbin 1996, S. 169; Böhm 1994, S. 126) sowie eines Forschungstagebuches und Nutzung der Logbuch-Funktion in MAXQDA begleitet. In ihnen wurden einfache Anmerkungen sowie Ideen zu weiteren Analyse- und Interpretationsmöglichkeiten festgehalten. Vor allem in der Phase, in welcher noch viele miteinander konkurrierende „lose Interpretationsfäden“ (vgl. Kruse 2010, S. 157) existierten, waren Memos hilfreich, um den Überblick zu behalten und spätere Vergleiche zu erleichtern, um sich hernach auf eine Lesart festzulegen. MAXQDA kommt den Forschenden an dieser Stelle entgegen, da es Memos an ganz unterschiedlichen Stellen zulässt: an Codes und Kategorien, im Fließtext, zum gesamten Interview etc. Zusätzlich können differenzierende Label vergeben werden: z.B. „M“ für methodische Kommentare, „T“ für theoretische oder auch „?“ bei Unklarheiten oder „!“ für Auffälliges (siehe auch Witzel 1982, S. 110) – oder aber man arbeitet mit farblichen Unterscheidungen, welche sich z.B. in der vorliegenden Arbeit an den Inhalten orientieren<sup>340</sup>.

Somit lässt sich eine Ordnung aufrecht erhalten, welche auch Re-Analysen vereinfacht, da gezielte Suchmöglichkeiten zur Verfügung stehen (z.B. nach Wörtern in ganz bestimmten Memos). Infolgedessen wird zunächst mehr Text produziert, um das Material „aufzubrechen“ und den Sinn, welches es enthält, zu rekonstruieren. Im Zuge der kategorialen Verfahrensweise findet im Anschluss eine Reduktion auf Codes, Ober-, Unter- sowie letzten Endes Achsen- und Kernkategorie(n) statt (siehe unten).

#### *Offenes Kodieren:*

Die Experteninterviews, welche noch sehr den Prinzipien des PZI folgten (siehe Kapitel 3.4.3.1.4) wurden zunächst anhand deduktiver Kategorien ausgewertet, die dem Leitfaden entnommen wurden (vgl. Witzel 1982, S. 110 sowie 1996, S. 59; Strauss 1998, S. 52). Diese wurden sowohl durch induktive Codes und Kategorien ausgefüllt bzw. bei Bedarf weiter ergänzt (vgl. Kapitel 3.5.2 – vgl. Witzel 2000, S. 7; Strauss/Corbin 1996, S. 50 sowie anschaulich Kelle/Kluge 2010, S. 73, 75).

Zu Beginn der BewohnerInneninterviews wurde vorwiegend induktiv gearbeitet und kodiert. Es wurden auffallende Wörter markiert (vgl. Strauss 1998, S. 64f, 200f, 211) sowie die Texte sequentiell entlang der „8-W-Fragen“ analysiert (siehe Strauss/Corbin 1996, S. 58; Böhm et al. 1992, S. 36).

1. *Was?* Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
2. *Wer?* Wer ist beteiligt? Welche Rollen haben sie/werden zugeschrieben? Wie wird interagiert?
3. *Wie?* Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen und welche nicht?
4. *Wann? Wie lange? Wo?* Zeitliche und räumliche Dimension?
5. *Wie viel? Wie stark?* Welche Intensitätsaspekte liegen vor?
6. *Warum?* Welche Begründungen werden explizit gegeben und welche lassen sich implizit erschließen?

---

<sup>340</sup> i.d.R. analog zu den Codes und Kategorien: grün für die Thematik der „Vernetzung und Unterstützung“, rot für „Kommunikation“ sowie orange für „Generationen“ und ergänzend gelb für den „sprachlichen Fokus“ (den Gutachtern lag eine MAXQDA-Datei in digitaler Form vor)

7. *Wozu?* In welcher Absicht? Zu welchem Zweck?
8. *Womit?* Mittel, Taktiken, Strategien, die zur Erreichung des Zieles führen?

Hilfreich erschien es, die daraus hervorgehenden Überlegungen auch innerhalb der Memos festzuhalten – insbesondere, wenn kein direkter Code aus diesen resultierte. So liefen sie nicht Gefahr, ins Vergessen zu geraten (vgl. Böhm 1994, S. 128f).

Im weiteren Verlauf wurden aufgrund erster Erkenntnisse über das Datenmaterial Analyseheuristiken hinzugezogen (vgl. Kapitel 2.2.2.3 und 2.2.1.6). Diesen lagen, wie bereits ausgeführt, Theorien zu Generationen bzw. –verhältnissen sowie dem informellen Lernen zugrunde (vgl. Kapitel 2.2.1 sowie 2.2.2.2). Auf jener Basis konnte das Interviewmaterial weiter strukturiert und interpretiert werden (siehe Witzel 1982, S. 110), so dass sich weitere Codes und Kategorien gewinnen ließen – diesmal auf deduktive Weise, jedoch weiterhin mit zurückhaltender Offenheit (vgl. Kruse 2010, S. 158 sowie Kelle/Kluge 2010, S. 72).

*„In vielen Fällen sind die wesentlichen Dimensionen<sup>341</sup> einer Kategorie aus dem wissenschaftlichen oder Alltagssprachgebrauch her bereits bekannt. Die Untersucherin kann deshalb für die Dimensionalisierung einer Kategorie sowohl auf ihr Alltagswissen als auch auf sozialologische Konzepte zurückgreifen. [...] Es werden also „jene Konzepte dimensionalisiert, die für die inhaltliche Fragestellung der Untersuchung relevant sind“ (Kelle/Kluge 2010, S. 74).*

Nach Böhm (1994, S. 123) eignet sich diese Form der Verknüpfung deduktiver und induktiver Elemente ganz besonders, um zu einem tieferen Textverständnis zu gelangen – zudem entspricht sie dem „deduktiv-induktiven Wechselspiel“ (s.o. Witzel sowie Mey 2000, S. 140), welchem die vorliegende Arbeit auch in dieser Phase folgt (siehe Kapitel 3.4.3.1.4).

Die derart herausgearbeiteten Codes wurden in zirkulären Analyseprozessen immer wieder innerhalb eines Interviews miteinander verglichen (u.a. Böhm 1994, S. 124f). Um sich auf eine Lesart festzulegen, d.h. Kategorien zu bilden<sup>342</sup>, mussten die jeweiligen Passagen der Konsistenzregel folgen (vgl. Kruse 2010, S. 251; Böhm 1994, S. 125 sowie Kapitel 3.2). Der Kodiervorgang im Kontext der vorliegenden Arbeit vollzog sich demnach entlang folgender Prinzipien:

*„Die Zuordnung einer Kategorie zu einer Textpassage entspricht forschungslogisch jenem Prozess, der sich im Anschluss an PEIRCE als „hypothetisches Schlussfolgern“ bezeichnen lässt: Ein empirisches Phänomen, repräsentiert durch eine Textstelle, wird begrifflich „auf den Punkt gebracht“ und durch die Zuordnung zu einer Klasse von Begriffen beschrieben, verstanden und ggf. auch erklärt“ (Kelle/Kluge 2010, S. 61<sup>343</sup>).*

... oder wie Kruse formuliert:

*„[U]nter ‚Kodieren‘ darf kein technokratischer Vorgang verstanden werden (siehe Flick 1998: 196ff.). Darunter zu verstehen ist vielmehr die Zuordnung von zentralen Begriffen*

<sup>341</sup> welche folglich ihre Subkategorien bilden (Anmerkung der Autorin)

<sup>342</sup> Wenn man einen Text analysiert, kodiert man also fortwährend: man interpretiert und ordnet gemäß seinem eigenen Relevanzsystem zu. Zum Kategorisieren kommt es, wenn man sich, aufgrund sorgfältiger Überlegungen, im Rahmen abstrahierender Analysen (z.B. innerhalb einer Analysegruppe und dem Abwägen unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten) auf eine Lesart festlegt (vgl. Strauss 1998, S. 48).

<sup>343</sup> vgl. Konzept-Indikator-Modell (Breuer 2009, S. 71ff)

zu Textbausteinen, anhand derer die Lesart des Textes expliziert wird, also der Forscher den Sinn des Textes offen legt“ (Kruse 2010, S. 209).

Die unterschiedlichen Dimensionen einer Kategorie kontrastieren die Fälle (vgl. Strauss 1998, S. 60) und führen zu weiteren Subdimensionen und -kategorien (Strauss 1998, S. 49). Letztere wurden infolgedessen so gewählt, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede im Material deutlich herausgearbeitet werden konnten (siehe Kelle/Kluge 2010, S. 73). Dabei durften diese nicht zu eng sein, um anschließend auch in fallübergreifenden Analysen mit ihnen arbeiten zu können (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 78).

Im Kontext dieser Arbeit z.B. im unterschiedlichen Partizipationsmodus ersichtlich: manche Bewohner gingen eher partizipativ oder auch nicht-partizipativ mit kommunikativen Herausforderungen um (vgl. Kapitel 4.4.1.3). Innerhalb dieser Reaktionsweisen traten wiederum unterschiedliche, weiterführende Unterschiede auf, infolge derer das Kategoriensystem weiter entwickelt werden konnte, um auf diese Weise alle Facetten innerhalb des Feldes zu erfassen.

#### *Analyseheuristiken:*

Die verwendeten Analyseheuristiken, welche sich im Rahmen des zirkulären Forschungsprozesses nach und nach anhand der Auswertungen des Datenmaterials ergaben (siehe Strauss/Corbin 1996, S. 32ff), orientieren sich inhaltlich an den theoretischen Konzepten der Generationen(-verhältnisse) und des informellen Lernens (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.2.2.2). Die sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen folgten den methodischen Überlegungen Kruses (2010, S. 151ff), welcher sich vor allem an Lucius-Hoene/Deppermann (2002) anlehnt (vgl. S. 108, 132, 145). Im Anschluss erfolgt eine Zusammenfassung der gesamten Heuristiken:

#### *a) Generationendefinition und Generationenverhältnisse*

Die Suchheuristiken hinsichtlich Generationen beinhalteten folgende Aufmerksamkeitselemente:

##### *1. Generationendefinition*

Zunächst war es wichtig, herauszufinden, was die Bewohnerinnen und Bewohner mit dem Wort „Generationen“ bzw. „generationsübergreifend“ verbinden, welches schon konzeptuell mit ihren Wohnprojekten verbunden ist: Was ist für sie eine Generation? Welcher ordnen sie sich selbst zu und von welchen Grenzen sie sich, aus welchem Grund, ab? Welche Selbst- und Fremdzuschreibungen spielen u.U. eine Rolle (vgl. Kapitel 2.2.1.1)?

##### *2. Generationenverhältnisse*

Im Sinne der forschungsrelevanten Frage nach intra- und intergenerationellen Beziehungen, wurden die Verhältnisse zueinander in den Blick genommen, welche durch die Aussagen der BewohnerInnen rekonstruiert werden konnten: Waren diese unter dem Wort „Generationensolidarität“ zu subsumieren oder unter „Generationenkonflikt“ bzw. „Generationensegregation“ (vgl. Kapitel 2.2.1.2.1)?

##### *3. Generationenambivalenz*

Später im Analyse- und Interpretationsprozess folgte die Hinzunahme ambivalenter Einordnungen, da diese aus dem Datenmaterial untermauert wurden. Es ließ sich kaum

ein „Schwarz-Weiß-Denken“ rekonstruieren, sondern eher ambivalente Erlebnisse und Haltungen bezüglich intra- und vor allem intergenerationellen Beziehungen (vgl. Kapitel 4.4.1.5).

#### *b) Lernprozesse*

Hinsichtlich der analytischen Suchraster bezüglich des informellen Lernens möchte ich der Formulierung Künzels anschließen, welcher herausstellt:

*„Begriffliche Modellvorstellungen zum informellen Lernen lassen sich als heuristische Konstrukte denken, welche die empirische Vielfalt und Interessensbindungen ihres Gegenstands durch die fokussierende Perspektive einschlägiger Diskurse kategorial ‚vorsortieren‘, um sie in Theorie generierender Absicht in eine sich erweiternde Diskursgemeinschaft einzubringen“ (Künzel 2010, S. 99).*

In diesem Sinne gingen folgende Aspekte in die Analysen der Bewohnerinnen und Bewohnerinterviews mit ein:

##### *1. Situationen/Fälle*

Unter der Prämisse, dass informelles Lernen sich anhand sogenannter „Fälle“ (Dohmen 2001, S. 29; Winkler/Mandl 2005, S. 49 – vgl. Kapitel 2.2.2.2.2, S. 79) vollzieht, wurde in den Interviews nach Situationen, d.h. Begebenheiten oder eben Fällen, gesucht, die von den Befragten erzählt wurden.

##### *2. Interaktionen*

Innerhalb der erzählten Situationen wurde der Fokus auf vorhandene Interaktionen gelegt, da informelles Lernen in sozialen Zusammenhängen, „in interaktiver Auseinandersetzung“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221, vgl. auch Arnold/Pachner 2011, S. 304ff – vgl. S. 70) verläuft. Dohmen stellt heraus, dass wenn im Sinne des lebenslangen Lernens Ziel ist,

*„personale Selbstbehauptung und ein verständiges Zurechtkommen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern, dann rückt die lernende Auseinandersetzung mit dieser Umwelt ins Zentrum dieses Lernens“ (Dohmen 2001, S. 138; vgl. auch Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 214).*

Aus diesem Grund wurde sowohl in der Auswertungsphase als auch zuvor in der Fragebogengestaltung die Aufmerksamkeit auf an den Situationen beteiligten Personen und deren Aktionen bzw. Reaktionen aus Sicht der Interviewees gelegt (vgl. Kapitel 7.1.6).

##### *3. Reflexionen*

Interaktionen schließen jedoch neben beobachtbarem<sup>344</sup> unbewusstem Verhalten und bewusstem Handeln ebenso innere Vorgänge des Denkens und Fühlens mit ein (u.a.

---

<sup>344</sup> In dieser Arbeit wurde aus forschungspraktischen Gründen auf eine teilnehmende Beobachtung verzichtet. Daher dienten die Erzählungen der Interviewees als Basis der Rekonstruktionen (siehe Kapitel 3.4.3). Dies erscheint aufgrund der Prämisse, dass die Lernenden selbst den Lernprozess beeinflussen, erfahrene Situationen individuell deuten und individuell unterschiedliche mit ihnen umgehen, da die Deutungen innerhalb der jeweiligen Relevanzsysteme das Handeln beeinflussen, auch zulässig bzw. logisch.

Dohmen 2001, S. 28; Nienkemper 2009, S. 15 sowie Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221 – siehe S. 75). Folglich wurden jene gleichfalls analysiert: Was haben die Befragten im Kontext der Begebenheiten währenddessen und im Nachhinein gedacht und gefühlt? Welche Zusammenhänge zwischen Personen, Situationen und Handlungen etc. wurden in den Interviews von ihnen konstruiert? Welche Begründungen und Argumentationen traten hervor, die auf bestimmte Verbindungen innerhalb ihres Relevanzsystems schließen ließen – und auf welche Weise beeinflussten diese ihr eigenes Denken und Handeln, d.h. welche Konsequenzen ergaben sich aus der Verarbeitung der Begebenheiten bzw. Erfahrungen? Demnach wurden sowohl die mit den jeweiligen Begebenheiten verknüpften Interaktionen als auch damit zusammenhängende erfolgte bzw. nicht erfolgte<sup>345</sup> Reflexionen analysiert, welche die Erzählungen mittels Beschreibungen und Argumentationen ergänzten<sup>346</sup>.

#### 4. *Form des Lernens*

Es wurde darauf geachtet, in welchem Rahmen Lernen stattfand: waren die Lernsituationen im Sinne des formellen Lernens angeleitet oder begleitet oder zeigten sie sich im alltäglichen, unmittelbaren Lebenszusammenhang quasi nebenbei (formelles vs. informelles Lernen)? Wie gestalteten sich die Lernprozessgrade (LPG), d.h. waren die Lernsituationen geplant oder ungeplant, verlief das Lernen bewusst oder unbewusst, wie hoch war der Reflexionsgrad (s.o. Reflexion)?

#### 5. *Lernanlässe*

Wodurch zeichneten sich Lernanlässe aus? Aufmerksamkeiten beruhten z.B. auf unerwartet erfolgreichen Handlungen, nicht-routinisierten Abläufen, Irritationen, Misserfolgen oder auch ineffektiven Handlungen bzw. Konflikten und Herausforderungen. Darüber hinaus wurden die Orte und Beteiligten der erzählten Situationen mit berücksichtigt.

#### 6. *Lerninhalte*

Welche Themen ließen sich aus den Aussagen der Interviewees rekonstruieren? Hierbei spielten sowohl bewusst geäußerte als auch unbewusste, implizite Themen eine Rolle. Zudem fand eine Verknüpfung mit den bis dato vorliegenden Ergebnissen aus den Dokumentanalysen und Expertinneninterviews statt: in welchem Bezug standen die Themen hinsichtlich der gesellschaftspolitischen und kollektiv-konzeptionellen Zielvorstellungen?

#### 7. *Lernmuster*

Welche Lernmuster ließen sich differenzieren? Fanden Beobachtungen oder Gespräche statt? Wurden Dinge selbst erlebt oder via Dritte erfahren? Gab es gemeinsame Erfahrungen, bei denen Lernprozesse zu rekonstruieren waren<sup>347</sup>?

---

<sup>345</sup> z.B. innerhalb der komparativen Analyse im Vergleich zu anderen Interviews (Person A reflektierte diesen Aspekt, während er im Relevanzsystem der Person B keine Rolle spielte)

<sup>346</sup> zur Unterscheidung von Erzählung, Argumentation und Beschreibung siehe Kleemann et al. (2009)

<sup>347</sup> vgl. auch Kirchhof et al. 2003, S. 42; Kirchhöfer 2001, S. 119

## 8. *Lernergebnisse*

Worin resultierten die Erfahrungen während des Lernprozesses hinsichtlich Fühlen, Denken, Verhalten und Handeln? Welche Rückschlüsse und Konsequenzen wurden von den Bewohnerinnen und Bewohnern gezogen bzw. ließen sich anhand ihrer Aussagen rekonstruieren?

### *c) Sprachliche Aufmerksamkeitsebenen nach Kruse*

Im Zuge der Erkenntnis während des zirkulären Forschungsverlaufes, dass Lernprozesse oftmals unbewusst und beiläufig im Alltag erfolgen, wurde nach einer Analyse- und Interpretationsmethode gesucht, welche auch diese Aspekte vermehrt zum Vorschein bringt. In diesem Kontext erschien es sinnvoll, die Untrennbarkeit inhaltlicher und sprachlicher Phänomene, welche schon in den Methoden der GT begründet liegt (siehe Strauss 1998, S. 56ff; Strauss/Corbin 1996, S. 57; Böhm et al. 1992, S. 52), weiter zu verfolgen und im Sinne Kruses zu vertiefen (Kruse 2009, S. 201, 205). Die Verbindung thematischer und (non-)verbaler Aufmerksamkeitsfokuse erlaubt einerseits eine verlangsamte und tiefere Analyse (Kruse 2010, S. 156ff sowie 2009, S. 139ff), welche auch unbewusste (Lern-)Prozesse ans Licht bringt sowie validere Erkenntnisse, da sich im Sinne der Konsistenzregel (vgl. Kapitel 3.2) Lesarten nicht nur inhaltlich sondern auch sprachlich absichern lassen.

Die Aufmerksamkeitsebenen nach Kruse beinhalten neben dem inhaltlichen Fokus, vier Punkte (siehe Kruse u.a. 2010, S. 159ff, 166):

#### 1. *Pragmatik*

Die Pragmatik betrifft die Interview-Dynamik hinsichtlich der Interaktion zwischen Interviewee und Interviewerin: die inszenierte Rollenverteilung, Gestaltung der sozialen Beziehung etc. (z.B. gemeinsame Erfahrungshintergründe, Frage-Antwort-Verhalten). Diese wurde im Rahmen des Fallexzerptes festgehalten (siehe Kapitel 7.2.2).

#### 2. *Syntaktik*

Im Rahmen der Syntaktik wurden sprachlich-grammatikalische Besonderheiten notiert, welche als Ausdruck kognitiver Strukturen interpretiert wurden (z.B. Verwendung von Passivkonstruktionen, Satzabbrüche- und Einschübe, Reformulierungen, Pausen – als Hinweis auf z.B. Distanzierung, Bewusstwerdung von Lernprozessen bzw. Veränderungen, emotionale aufgeladeneheit).

#### 3. *Semantik*

In Zusammenhang mit der Semantik waren Besonderheiten in der Wortwahl oder Metaphorik Punkte vermehrter Aufmerksamkeit (u.a. Redewendungen, semantische Felder: z.B. die Verwendung von Kriegsmetaphern<sup>348</sup> im thematischen Feld der Konflikte sowie die Bootsmetapher<sup>349</sup> bezüglich der Gemeinschaft).

#### 4. *Thematisierungsregeln*

Im Kontext der Thematisierungsregeln lag der Fokus auf inhaltlichen Bereichen: Was wurde z.B. wie ausführlich thematisiert und was wurde „im Sinne von

---

<sup>348</sup> sinngemäß: „zu den Zeiten als hier Krieg herrschte“ (B9)

<sup>349</sup> sinngemäß: „wir sitzen alle in einem Boot, aber setzen die Segel in unterschiedliche Richtungen“ (B1)

Thematisierungsgrenzen [...] nicht versprachlicht“ (Kruse 2009, S. 157)<sup>350</sup>. Zudem fand eine Verknüpfung mit den Aspekten der unter Punkt 1-3 genannten statt (z.B. Emotionalisierungen oder Kognitivierungen als Hinweis auf enge emotionale Gebundenheit (B5, B2) oder Distanzierung (B1, B8) zum inhaltlichen Thema der jeweiligen Textpassage). Auf diese Weise konnten z.B. in fallübergreifenden komparativen Analysen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Befragten herausgearbeitet werden (z.B. ellipsenhafte Darstellung der angesprochenen Themenfelder in Kapitel 7.2.2.2), die letztendlich zur Ausbildung der zentralen Themen (siehe Kapitel 4.4.1) sowie Vergleichsdimensionen (siehe Kapitel 4.4.2.1) beitrugen.

Alle Aufmerksamkeitsebenen wurden im Rahmen handschriftlicher Notizen oder digitaler Memos (siehe MAXQDA<sup>351</sup>) aufgezeichnet. Sie dienten als weitere „lose Fäden“, welche erst in der abschließenden Interpretation zu einer Lesart verdichtet wurden (vgl. Böhm 1994, S. 125; Kruse 2010, S. 219; Kelle/Kluge 2010, S. 30).

#### *Axiales Kodieren:*

Ziel des axialen Kodierens ist es, Zusammenhänge zwischen den während des offenen Kodierens identifizierten Codes bzw. bereits abstrahierten Kategorien zu entdecken (Böhm et al. 1992, S. 52<sup>352</sup>; Strauss/Corbin 1996, S. 57, 75ff; Strauss 1998, S. 56ff). Axiales Kodieren auf Codeebene führt aufgrund der Zuordnung des jeweiligen Codes als Dimension oder Eigenschaft zu einer bestimmten abstrakteren Kategorie zur Ausbildung von Ober- und dazugehörigen Unterkategorien (Mühlmeyer-Mentzel/Schürmann 2011, S. 28). Demgegenüber entwickeln sich beim axialen Kodieren auf Kategorieebene (Mühlmeyer-Mentzel/Schürmann 2011, S. 50) konzeptuelle Zusammenhänge, d.h. es entstehen Relationen zwischen den abstrakteren Konzepten innerhalb des konzeptuellen Sortierens (vgl. Corbin 2008, S. 53ff). Infolgedessen lassen sich relevante Achsenkategorien ableiten, die im weiteren Forschungsverlauf, so denn man wie z.B. in der vorliegenden Arbeit möchte, Vergleichsdimensionen zur Typenbildung abgeleitet werden können (vgl. hierzu Witzel 1996, S. 69 sowie 2000, S. 8; Kelle/Kluge 2010, S. 81). Mittels des axialen Kodierens wurden also zunächst fallinterne sowie daran anschließend fallübergreifende Phänomene und themenbezogene Schwerpunkte sowie deren Relationen zueinander herausgearbeitet (zentrale Themen). Diese wiederum wurden abschließend als Achsenkategorien konzeptualisiert (Lerninhalte, Lernanlässe, Lernprozessaspekte und Lernergebnisse). In den Achsen finden sich also diejenigen Phänomene wieder, welche im Rahmen des Kodierprozesses fortwährend, in hoher Anzahl und unterschiedlichster Ausgestaltung auftauchten (vgl. Böhm et al. 1992, S. 54; Strauss 1998, S. 200).

---

<sup>350</sup> Kruse geht davon aus, dass jedem Menschen eine Vielzahl unterschiedlicher sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung steht. Im Rahmen der Analysen ist es wichtig herauszuarbeiten, warum gerade dieser Interviewee genau diese Wahl traf, genau diesem Interviewer genau Jenes auf gerade diese Weise mitzuteilen, um zu einer validen Interpretation zu gelangen (vgl. Kruse 2009, S. 157).

<sup>351</sup> Es wurde zudem in MAXQDA eine Kategorie angelegt, in der die sprachlichen Auffälligkeiten ergänzend erfasst wurden („LING“).

<sup>352</sup> als Schlüsselwörter, denen besondere Aufmerksamkeit angedeihen sollte, gelten u.a. „weil, da, wegen, deshalb, aufgrund“

### *Das modifizierte Kodierparadigma des axialen Kodierens*

Strauss/Corbin verwenden im Rahmen des axialen Kodierens ein sogenanntes Kodierparadigma<sup>353</sup>, mit welchem sich die relationalen Bezüge leichter nachvollziehen und darstellen lassen (Strauss 1998, S. 56f, 63; Strauss/Corbin 1996, S. 78ff – vgl. zudem Mey/Mruck 2009, S. 130f). Dieses wurde bezüglich der vorliegenden Arbeit und ihrer Fragestellung im Hinblick auf das theoretische Konzept des informellen Lernens spezifiziert, um eine strukturell-thematisch-präzise und zugleich inhaltlich offene erste Analyseheuristik (vgl. Künzel 2010, S. 99f, 105) im Hinblick auf mögliche Lernprozesse bereitzustellen (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2).

In diesem Sinne lehnt sich die vorliegende Arbeit an das Verfahren von Witzel an, welcher bezüglich seiner Studie herausstellt:

*„Statt ein auf alle Bereiche sozialen Handelns verallgemeinerbares Handlungsmodell von hohem Abstraktionsgrad zu formulieren, wie es bei Strauss und Corbin [...] verwendet wird, haben wir uns dafür entschieden, die Heuristik oder ‚theoretische Achse‘ für unsere Auswertung stärker auf konkretes Entscheidungshandeln der [...] Akteure zu beziehen. Wir haben hierfür das ARB-Modell konstruiert, das die Systematik der Orientierungs- und Handlungsschritte enthält [...]“* (Witzel 1996, S. 61f).

Entlang der o.g. theoretischen Konzeptionen, wird Lernen im Rahmen der vorliegenden Arbeit somit als aktiver, individueller Aneignungsprozess aufgefasst, welcher sich über (un-)bewusste Veränderungen im Fühlen, Denken, Verhalten und Handeln bestimmt (vgl. Kapitel 2.2.2.2.279). Diese können durch den Forschenden im Nachhinein rekonstruiert werden (vgl. Rossing 1991, S. 49; Lefrançois 1994, S. 3f; Dohmen 2001, S. 22 zu Bjørnåvold 2000; Kirchhöfer 2000, S. 80; Nienkemper 2009, S. 15; Arnold/Pachner 2011, S. 304ff). Lernen vollzieht sich dabei als Prozess, indem sich aufgrund wiederholter Interaktionen, bzw. unterschiedlicher Handlungsweisen<sup>354</sup>, Beziehungsmuster verfestigen, was Lüscher et al. insbesondere für intergenerationelles Lernen herausstellen. Sie fordern mehr Forschung in diesem Bereich, insbesondere für außerfamiliale Formen (u.a. Lüscher/Liegle 2003, S. 60, 174, 182, 245, 290), welchem die vorliegende Arbeit nachkommt.

Im Folgenden wird nun das in dieser Studie verwendete Kodierparadigma eingehend ausgeführt:

#### *Die Achsenkategorien:*

Die Achsenkategorien und ihre Unterkategorien wurden in Anlehnung an das Kodierparadigma nach Strauss/Corbin (s.o.) während des zirkulären Analyseprozesses ermittelt und auf axialer Ebene konzeptuell angeordnet:

Die Lerninhalte stellen demnach zusammenfassend das *Phänomen* dar, worum es inhaltlich in der Textpassage geht (z.B. Generationenbeziehungen). Die Lernanlässe repräsentieren die *ursächlichen Bedingungen*, ohne diese das Phänomen nicht existieren würde (z.B. situative Erfahrungen von Nähe und Distanz im intergenerationellen Kontakt). Als *intervenierende Bedingung* wurde der erweiterte interaktionelle Kontext des MGO konzeptioniert. Konkret flossen in die Analyseheuristik neben strukturellen Gegebenheiten wie z.B. die Freiwilligkeit des Einzugs und die Freiwilligkeit des Engagements bzw. der Partizipation (vgl. Hansen 2008,

---

<sup>353</sup> Glaser präferiert, neben einer generell im Vergleich zu Strauss/Corbin induktiveren Vorgehensweise, die sogenannten Kodierfamilien (detailliert z.B. Böhm 1994, S. 133).

<sup>354</sup> insbesondere Lüscher/Liegle 2003, S. 293

Horch 1983/1985) auch an den ursprünglichen Lernanlass anschließende Bewohnerinterventionen mit ein<sup>355</sup>. Als *Strategien* wurden die Lernprozessaspekte erfasst, die sich zum einen in den konkreten, situationsbezogenen Umgangsweisen, d.h. den spezifischen Reaktionen jedes Interviewees und zum anderen in situationsübergreifenden Lernmustern zeigten. In schematischer Darstellung ergibt sich daher folgendes „Kodierkreuz“:

	<b>intervenierende Bedingungen</b>	
	<i>haben strukturellen Einfluss auf Phänomen</i>	
<b>ursächliche Bedingungen</b>	<b>Kategorie/Phänomen</b>	<b>Konsequenzen</b>
<i>kausal, Phänomen wäre sonst (kaum) vorhanden</i>	<i>Worum geht es hier in der/den Textstelle(n)?</i>	<i>alle spezifischen, das Phänomen betreffenden, Resultate</i>
	<b>Strategien</b>	
	<i>Strategien/Taktiken, die zur Hervorbringung des Phänomens beitragen</i>	

Auf die ursprüngliche Bezeichnung „Strategien“ wurde aufgrund der impliziten Konnotation der Bewusstheit (vgl. Strauss 1998, S. 57) einer Handlung verzichtet und stattdessen der Begriff des „Musters“ gewählt, da diese aus den Interviews rekonstruiert wurden und dem Interviewee selbst nicht immer zwangsläufig bewusst sein mussten. Hinsichtlich der vorliegenden Arbeit wurde mit nachfolgendem, spezifizierten bzw. angepasstem „Kodierkreuz“ gearbeitet:

	<b>Lernumgebung MGO</b>	
	<i>Freiwilligkeit des Einzugs Freiwilligkeit und Möglichkeit der Partizipation/Intervention</i>	
<b>Lernanlässe</b>	<b>Lerninhalte</b>	<b>Lernergebnisse</b>
<i>Diskrepanz von Idealvorstellungen und gelebter Realität im MGO</i>	<i>Kommunikation Vernetzung und Unterstützung Generationenbeziehungen</i>	<i>individuelles Denken, Verhalten und Handeln hinsichtlich der Lerninhalte</i>
	<b>konkrete Umgangsweisen Lernmuster</b>	
	<i>Partizipation und Nicht-Partizipation Reflexion und Interaktion</i>	

<sup>355</sup> Letztere erwiesen sich im Laufe des Auswertungsprozesses als wenig relevant und wurden nicht weiter verfolgt: Es wurden so gut wie keine weiteren, insbesondere positiven Bewohnerinterventionen genannt, sondern in den Schilderungen rekurrten die Befragten immer wieder auf dieselben oder ähnlichen, in ihren Augen problematischen Verhaltensweisen ihrer MitbewohnerInnen, welche schon als Lernanlass erfasst wurden. Die Situation und die mit ihr verbundenen Reaktionen wurden demnach als eher festgefahren erlebt – welches m. E. Anknüpfungspunkt für pädagogische Interventionen sein könnte (siehe Kapitel 4.4.1.2 sowie 5).

Nachstehend sollen die angesprochenen Achsenkategorien umfassend charakterisiert und mit den zugehörigen Forschungsfragen<sup>356</sup> verbunden werden:

#### *Achse: Lerninhalte (LI)*

Die Achsenkategorie der Lerninhalte enthält die empirisch vorgefundenen zentralen Themen (vgl. Witzel in Kapitel 3.4.3.1.4), welche sich schwerpunktartig über alle Interviews hinweg rekonstruieren ließen. Im Rahmen der Forschungsfrage handelt es sich um den Aspekt, *WAS* in den Interaktionen im MGO gelernt wurde. Behandelt wurden daher die Bereiche: *Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen*.

#### *Achse: Lernanlässe (LA)*

Für jeden Lerninhalt ließen sich bestimmte Lernanlässe rekonstruieren, die in der gleichnamigen Achsenkategorie festgehalten wurden. Um den Lernanlass zu identifizieren, wurde nach dem Grund geforscht, der Ausgangspunkt für bestimmte Reaktionen war und in dem späteren, individuellen Lernergebnis resultierte. Es zeigte sich, dass es gravierende Diskrepanzen zwischen den persönlich von jedem einzelnen Befragten geäußerten Idealvorstellungen bezüglich der zentralen Themen (Lerninhalte) und den Erfahrungen, d.h. der gelebten Realität im MGO gab, welche Anlass für Veränderungen im Fühlen, Denken, Verhalten und Handeln waren. An dieser Stelle wird die Nähe zum theoretischen Konzept des informellen Lernens ersichtlich, da gerade aus dem Blickwinkel des beiläufigen, innerhalb alltäglicher Lebenszusammenhänge vorzufindenden Lernens, Lernprozesse aufgrund von Irritationen angestoßen werden (vgl. S. 78). Hinsichtlich der Forschungsfrage deckt diese Achsenkategorie den Aspekt ab, *WODURCH* (inkl. von *WEM*) etwas gelernt wurde.

#### *Achse: Lernprozessaspekte (LPA)*

Die Achsenkategorie der Lernprozessaspekte beheimatet zwei Unterkategorien, die sich während der Analyse der Interviews als relevant zeigten. Zum einen handelt es sich um den Aspekt der *konkret-situativen Umgangsweisen* (KUW) als punktuell situationsbezogene Reaktionen, d.h. wie der/die Befragte sich akut in der erzählten Situation verhalten hat, was er fühlte und dachte. Zum anderen wurden aus den Umgangsweisen *Lernmuster* (LM) rekonstruiert, die zunächst für jeden Lerninhalt einzeln analysiert wurden. Im Laufe der Zeit zeigte sich jedoch, dass im Prinzip dieselben Phänomene zugrunde liegen, so dass sie abschließend *situationsübergreifend* konzeptioniert wurden. Mit Bezug auf die Forschungsfrage handelt es sich um die Aspekte *WIE* und von *WEM* etwas gelernt wurde, d.h. wie der Prozess, welcher in einem individuellen Lernergebnis resultiert, aussah.

#### *Achse: Lernergebnisse (LE)*

Die letzte Achsenkategorie bezieht sich auf die Lernergebnisse, also die Konsequenzen oder Resultate des Lernprozesses, welche durch den Lernanlass angestoßen und die individuellen Reaktionen bzw. Umgangsweisen und (Lern-)Muster beeinflusst wurden. Eine Unterteilung fand wiederum hinsichtlich der zentralen Themen (Lerninhalte) statt. Im Rahmen der Forschungsfrage handelt es sich um die Aspekte *WER* etwas gelernt hat und *WAS*.

---

<sup>356</sup> Im Rahmen des zirkulären Forschungsverlaufes fand dies, betrachtet man den gesamten Forschungsprozess, rekursiv statt, da ja zunächst induktiv die Achsen rekonstruiert wurden, um diese dann mit den Fragen zu verbinden und nicht umgekehrt aus den Fragen die konkreten Achseninhalte deduktiv abgeleitet wurden.

### *Selektives Kodieren:*

In der letzten Phase des Forschungsprozesses fand ein selektives Kodieren statt. Die Achsen- und ihre zugehörigen Subkategorien wurden dabei als „Deutungshypothese“ (Witzel 2000, S. 8) an weitere oder in Re-Analysen hinsichtlich bisheriger Interviewtranskripte herangetragen, um diese theoriegeleitet (deduktiv) mit „weiterem empirischen Material“ zu füllen, zu fundieren oder im Extremfall zu widerlegen<sup>357</sup> (vgl. Witzel 1996, S. 64, 68). Im Sinne der GTM bzw. qualitativen Forschung im Allgemeinen wurde dennoch gleichwohl weiterhin nach dem „Prinzip der Offenheit“ verfahren, um trotz des selektiven Auswertungsschritts für weitere induktive Erkenntnisse aus dem Datenmaterial empfänglich zu bleiben (siehe Kruse 2009, S. 155, 206).

### *Ergebnis nach theoretischer Sättigung:*

Das Vorgehen dieser zirkulären Re-Analysen wurde so lang durchgeführt, bis keine neuen Erkenntnisse über weitere relevante Kategorien oder Zusammenhänge gewonnen werden konnten, so dass von einer „theoretischen Sättigung“ (Strauss/Corbin 1996, S. 159; Kelle/Kluge 2010, S. 49) auszugehen ist. Somit gelangte der Prozess des „konzeptuellen Sortierens“ (Corbin 2008, S. 53) an seinen Endpunkt, welcher sowohl in grafischer als auch ausformulierter schriftlicher Form in Kapitel 4.4.1 bzw. 7.2.3 dargelegt wird<sup>358</sup>. In ihm werden aufgrund des Datenmaterials generierte Inhalte und Zusammenhänge hinsichtlich der Lernprozesse von MGO-Bewohnerinnen und -Bewohnern während der Wohnphase offenbar. Infolgedessen ließe sich durchaus von einer Theoriegenerierung, auf jeden Fall jedoch von einer konzeptuellen Sortierung im Sinne Corbins (2008, S. 53ff) sprechen<sup>359</sup>.

## **3.5.5 Empirisch begründete Typenbildung**

### *Ziele:*

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass eine Typenbildung in der qualitativen Forschung vorgenommen wird, um das Forschungsphänomen zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären. Darüber hinaus wird sie mit dem Ziel der Herausarbeitung inhaltlicher Sinnzusammenhänge betrieben, bei dem der individuelle Einzelfall und dessen Kontext zugunsten der Verallgemeinerbarkeit verlassen wird. Sie stellt demzufolge ein Instrument der Abstrahierung und Generalisierung sowie der Hypothesengenerierung dar (siehe Kelle/Kluge 1999, S. 81f) und ergänzt somit m. E. das Verfahren nach GT in optimaler Weise – wie z.B. auch Witzel herausstellt (ebd. 1996, S. 69ff sowie 2000, S. 8).

### *Grundsätzliches zu Typenbildungen:*

Typenbildungen erlauben meiner Ansicht nach Vorteile, bergen jedoch auch Nachteile bzw. Gefahren, wenn nicht immer wieder hervorgehoben wird, wie diese entstanden sind. Daher möchte ich im Folgenden kurz auf diesen Aspekt eingehen:

---

<sup>357</sup> Falls schon zu Beginn der Studie ein theoretisches Konzept (im Sinne einer Analyseheuristik) zugrunde liegt, also deduktiver vorgegangen wird, kann eine daraus entwickelte Kategorie als Schlüsselkategorie dienen (Strauss 1998, S. 304). Dies kann z.B. der Fall sein, wenn ich viel über mein Feld weiß, mit konkreten Hypothesen an das Material herangehe (Strauss 1998, S. 219f).

<sup>358</sup> zur Darstellung qualitativer Ergebnisse und der Präferenz grafischer Abbildungen siehe Breuer (2010, S. 103; Strauss 1998, S. 275ff sowie 190ff, 239)

<sup>359</sup> D.h., dass herausgestellt wurde, dass Lernen im MGO vor allem auf diese und jene Weise abläuft (Lernanlässe, Lernprozessaspekte, Lernergebnisse), dass es durch diese und jenes beeinflusst wird (Zielvorstellungen) und sich daraus diese und jene Typen konstruieren lassen.

#### *a) Momentaufnahme und Prozesshaftigkeit*

Typen werden zum einen aufgrund der Interviewauswertung vorgenommen, welches die Aussagen des Interviewees genau zu dem Interviewzeitpunkt abbildet. Lernen, als Thema dieser Arbeit, z.B. stellt jedoch einen lebenslangen Prozess dar, welcher Veränderungen mit sich bringt. Die Interviewees können sich also theoretisch im Laufe der Zeit auch in andere Richtungen entwickeln.

#### *b) Konstruktcharakter*

Zum anderen stellen Typen immer Konstrukte dar, welche durch die Merkmale bedingt sind, die ihnen durch die Forschenden zugrunde gelegt wurden (vgl. Kluge 2000, S. 4).

#### *c) Reduktionscharakter*

Darüber hinaus vollzieht sich in der Typenbildung eine gewollte Reduktion der empirischen Vielfalt, die diese „auf wenig relevante Typen“ reduziert (Kluge 2000, S. 2), um sie greifbarer und verständlicher werden zu lassen. Infolge der Typen können prägnante Aussagen bezüglich der Beantwortung von Forschungsfragen bzw. hinsichtlich des Forschungsgegenstandes vom Forschenden selbst formuliert werden. Es muss jedoch immer mitbedacht werden, dass das ursprüngliche empirisch vorgefundene Feld um viele Facetten reicher und somit komplexer ist. Die Reduktion entlang der Vergleichsdimensionen wurde im vorliegenden Fall von den Prinzipien der Grounded Theory mittels „deduktiv-induktivem Wechselspiel“ (vgl. Kapitel 3.4.3.1.4) vollzogen. Sie standen somit zu Beginn der Analysen nicht statisch fest, sondern wurden sowohl anhand deduktiver heuristischer Suchraster<sup>360</sup> als auch weiterer induktiver Erkenntnisse<sup>361</sup> entwickelt (s.o.).

#### *d) Überspitzte Idealtypen*

Daher handelt es sich nicht um theoriegeleitete Idealtypen wie Max Weber sie definiert, sondern um „empirisch begründete Typen“ (Kluge 2000, S. 4), welche über *empirisch rekonstruierte* Vergleichsdimensionen entwickelt wurden. Es existieren demnach mehrere Prototypen bzw. um es in anderen Worten auszudrücken: die jeweiligen zugeordneten Fälle repräsentieren „ihren“ Typus am besten. Nach Bohnsack/Nentwig-Gesemann (2011, S. 163f) handelt es sich infolgedessen um eine eindimensionale Typenbildung, da jeder Fall einem Typus zugeordnet wird, der ihn möglichst gut abbildet. Dies ist auch der Fall, wenn der Typus mehrere Dimensionen umfasst – wie in der vorliegenden Studie z.B. die Lernmuster, Muster der Kommunikation, der Vernetzung und Unterstützung sowie der Generationenbeziehungen. „Möglichst gut“ heißt aber auch, dass sich in den einzelnen Interviews durchaus Passagen finden lassen, die einem anderen Typus zugeordnet werden könnten. Der schwerpunktmäßige Grundtenor<sup>362</sup> des Interviews war hierbei Grundlage der Zuordnung zu einem bestimmten Typ.

#### *Vorgehen*

Im Rahmen der Typisierung (vgl. Witzel 1996, S. 71) wurden zunächst die relevanten Dimensionen, d.h. bezüglich der konzeptuellen Sortierung nach GT (siehe Corbin 2008, S. 53ff),

<sup>360</sup> Alter, Wohndauer etc., theoretische Bezugsrahmen zu Generationen(-verhältnissen) sowie (informellem) Lernen (vgl. Kapitel 2.2 sowie S. 141)

<sup>361</sup> besonders kritische, zurückgezogene als auch euphorische oder engagierte Personen im Hinblick auf das Leben im MGO sowie Inhalte der Achsenkategorien (vgl. S. 147ff)

<sup>362</sup> vgl. auch Konsistenzregel (S. 98)

die Kategorien festgelegt, welche die Vergleichsdimensionen bildeten. Anhand derer ließen sich Unterschiede und Ähnlichkeiten der Akteure, hier: der MGO-BewohnerInnen (z.B. in ihren Deutungsmuster und Handlungsweisen), bestimmen. Nach Kelle/Kluge (2010, S. 110) erforderte dies eine systematische Suche nach Zusammenhängen zwischen den Achsenkategorien. Ihnen zufolge liegen in den Achsen- bzw. deren Subkategorien oftmals bereits erste Ideen begründet, welche die Typenbildung anleiten (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 81). In der vorliegenden Arbeit wurde daher ein besonderes Augenmerk auf die Aspekte des Lernprozesses (Lernanlass, Lernprozessaspekte, Lernergebnisse) hinsichtlich der herausgearbeiteten zentralen Themen (Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen) gelegt (siehe Kapitel 4.4.1 sowie 4.4.2.1).

Konkret entsprach das Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit der Typenbildung in Anlehnung an Kelle und Kluge (Kluge 2000, S. 8; Kelle/Kluge 1999, S. 81f sowie 2010, S. 91ff):

1. Zunächst wurden die *relevanten Vergleichsdimensionen erarbeitet*:
  - a) zum einen deduktiv aus den Forschungsfragen, welche sich auch im Leitfaden der BewohnerInneninterviews niederschlugen (vgl. Kapitel 7.1.1 und 7.1.6),
  - b) zum Andern induktiv bzw. später auch deduktiv anhand hinzugezogener Theorien als Analyseheuristiken (Generationen- und solidaritätsbeziehungen, informelles Lernen). Dies alles geschah sowohl in Einzelfallanalysen als auch in späteren fallübergreifenden Analysen im Rahmen des Kodierverfahrens nach GT (siehe Kapitel 3.5.4) und der Entwicklung kategorialer Zusammenhänge, welche durch das konzeptuelle Sortieren abgebildet wurden (vgl. Kapitel 4.4.1 sowie 7.2.3).
2. Im zweiten Schritt wurden die *empirischen Regelmäßigkeiten analysiert*:
  - a) dies erfolgte zunächst wiederum entlang des einzelnen Falles, welcher dann in komparativen Analysen mit weiteren Fällen verglichen wurde.
  - b) Aufgrund dieser Vorarbeiten konnte der Merkmalsraum erschlossen und die einzelnen Fälle darin verortet werden – d.h. die Fälle ließen sich aufgrund ihrer Merkmalsausprägung den Vergleichsdimensionen zuordnen (vgl. Tabelle 1 sowie Tabelle 2 auf Seite 236 bzw. 261). Auf diese Weise konnte festgestellt werden, welche Fälle sich hinsichtlich welcher Merkmalskombinationen ähnelten (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 75).
3. Letztendlich fand eine *Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge* statt, welche in der konkreten *Typenbildung* mündete.

Dabei wurde der Merkmalsraum auf die Typen reduziert – d.h. es wurde systematisch nach Merkmalen gesucht, aufgrund derer sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen erkennen ließen, welche eine Clusterung gestatteten (vgl. Abbildung 14). Zur Validierung wurde jeder einzelne Fall hernach mit seinem empirischen Typus konfrontiert und die Frage beantwortet, wie gut er in den Typus passt, wie gut er ihn repräsentiert – bei nicht zufriedenstellendem Ergebnis hätten die Typen neu gebildet werden müssen. Dies war jedoch nicht der Fall, da bereits im Prozess der Verortung auf große Sorgfalt geachtet wurde.

4. Abschließend wurden die konstruierten Typen einer *umfassenden Charakterisierung* unterzogen (vgl. Kapitel 4.4.2.4), welche durch das Erfassen und Beschreiben des jeweils Typischen im Rahmen der inhaltlichen Zusammenhänge angeleitet war.

Eine detaillierte, studienbezogene Darstellung findet sich im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 4.4.2).

## 4 Empirische Analysen und Ergebnisse

Die Dokumentanalysen verfolgten den Zweck, die eigenen Zielvorstellungen der MGO zu erfassen, und mit den Annahmen und Erwartungen, welche der bisherigen Literatur zu diesem Feld entnommen wurden, abzugleichen: Im Sinne der Konformitätsannahme wird von einer Übereinstimmung bezüglich intra- und vor allem intergenerationeller Solidarität ausgegangen (vgl. Kapitel 2.3). Dies soll im Folgenden anhand der empirischen Befunde erörtert werden.

### 4.1 Dokumentanalysen

Zunächst werden die forschungsrelevanten Dokumente kurz vorgestellt. Zum besseren Nachvollzug durch die LeserInnen, findet hernach eine ausführliche Analyse inkl. Belegstellen sowie eine detaillierte Interpretation statt. Insgesamt wurden acht MGO untersucht. Im Zuge der theoretischen Sättigung zwei davon sehr ausführlich (vgl. S. 105). Diese werden daher Gegenstand der anschließenden Unterkapitel sein. Die Bandbreite der einbezogenen Dokumente konnte bereits Kapitel 3.4.2 entnommen werden.

#### 4.1.1 Vorstellung der Dokumente des MGO „Wohnen mit Alt und Jung e.V.“

##### 4.1.1.1 Homepage

Die Homepage kann gegenüber anderen Dokumenten als *das* zentrale Informations- und Selbstdarstellungsportal des MGO gesehen werden. Seit der Einrichtung des digitalen Zählers, am 30.08.2007, gab es bis zum 27.11.2009 insgesamt 7.273 Zugriffe<sup>363</sup>. Telefonische (Erst-)Kontakte mit Interessenten spielen für das MGO mittlerweile eine eher untergeordnete Rolle<sup>364</sup> aber auch für die BewohnerInnen ist sie größtenteils präsenter als z.B. die Satzung des Vereins<sup>365</sup>, in der ebenfalls die Ziele des MGO zum Ausdruck kommen.

##### 4.1.1.1.1 Startseite

Auf der Startseite findet sich neben Namen und Emblem des MGO auch das des genossenschaftlichen Kooperationspartners „Die Ehrenfelder“. Die Ziele des Projekts werden kurz angerissen und man kann über 40 Fotos von der Bauphase bis nach dem Einzug betrachten<sup>366</sup>. Über die links angelegte Navigationsleiste können verschiedene Sub-Seiten abgerufen werden. In die vorliegende Studie wurden folgende Seiten integriert, da sich deren Inhalte auf die Vereinsziele beziehen und somit zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen:

Alle übrigen Links blieben infolgedessen unberücksichtigt. Unter dem Punkt „Presse“ waren Darstellungen des Projekts durch unterschiedliche Medien zu finden. Diese stellen jedoch immer schon eine Rekonstruktion durch Außenstehende dar und können eine verzerrte Sichtweise an den Leser herantragen. Aus diesem Grunde wurden die selbstverfassten Dokumente der Bewohnerschaft in den Auswertungen präferiert.

---

<sup>363</sup> bis zum 28.05.2012 waren es bereits 13.650 – welches m. E. kontinuierliches Interesse bezeugt

<sup>364</sup> Das vereinseigene Büro ist z.B. zu diesem Zweck seit geraumer Zeit nur einmal wöchentlich für ca. 2-3 Stunden besetzt (Stand Oktober 2009).

<sup>365</sup> Quelle: „Feldnotizen“ (siehe Forschungstagebuch) zur Mitgliederversammlung WAJ (21.03.2009).

<sup>366</sup> konkret bis November 2007 – Erstbezug war Juni 2006

Unter dem Punkt „Termine“ findet sich, wie der Name schon sagt, der Terminkalender des MGO. Dort wird offensichtlich, dass sowohl private Feiern, Kindertreffs als auch offizielle Informationsveranstaltungen für Wohnprojektinteressierte etc. in den Räumen des Projekts abgehalten werden. Seit ca. Mitte 2009 ist dieser Bereich passwortgeschützt, um die Intimsphäre der BewohnerInnen zu wahren.

Über die Seite „Links“ gelangt man zu Informationen über die Wohnumgebung (das „kölsche Veedel“), welche Auskunft geben über die Geschichte, politisches Geschehen, die Infrastruktur (Bücherei, Krankenhaus etc.) sowie diverse Veranstaltungszentren und Gastronomiebetriebe. Dies verdeutlicht m. E. wie relevant die infrastrukturelle Lage bzw. die Verbindung zum Quartier für die Wohnprojekte ist (siehe Kapitel 2.1.2.2 sowie MAGS 2006, S. 15).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch der Verweis auf das politische Interesse und Engagement, welches sowohl insgesamt für die Wohnprojektszene als auch die Entstehung einzelner Vorhaben große Bedeutung hatte (vgl. Kapitel 1 und 2.1.2.2, 2.1.2.3). Auf diese Weise tragen die ProjektbewohnerInnen das Thema explizit in die Öffentlichkeit.

#### **4.1.1.1.2 „Unsere Wünsche“**

Die wichtigsten Ziele, welche mit der Entstehung des MGO verbunden waren, werden an dieser Stelle noch einmal explizit, und ausführlicher als auf der Startseite, genannt: Es geht um eine sozial, multikulturell und generationsübergreifend gemischte Gemeinschaft, die auf gegenseitige Hilfe baut - aber dennoch genügend Freiraum, z.B. durch eine eigene Wohnung, zulässt. Die architektonische Gestaltung, die dies ermöglicht, wird ebenso betont wie ökologische Aspekte (Baubiologie, Umwelttechnologie usw.).

#### **4.1.1.1.3 „Das Haus“**

Auf dieser Seite finden sich Fotos und Baupläne des Hauses, in denen die Unterscheidung von Gemeinschafts- und Privatbereichen erneut thematisiert wird. Die gute infrastrukturelle Lage wird durch Entfernungsangaben in Kilometern verdeutlicht, welche für MGO elementar ist (siehe Kapitel 2.1.2.2). Auf den Bauträger wird gleichermaßen hingewiesen wie auf die dem Wohnprojekt angeschlossene Pflegewohnheit, welche auch in der Wohnprojektszene eine Besonderheit darstellt. Die Verantwortung für jene obliegt jedoch nicht dem MGO sondern der vermietenden Genossenschaft und dem ambulanten Pflegedienst, daher werde ich in meiner Arbeit nicht näher darauf eingehen. Weiterführende Informationen für Interessierte finden sich unter [http://www.gwg-ehrenfeld.de/sites/main\\_02.htm](http://www.gwg-ehrenfeld.de/sites/main_02.htm) sowie <http://zuhuss.com/>.

#### **4.1.1.1.4 „Gemeinsam Leben“**

Auf dieser Subpage geht es um das Gemeinschaftsleben im Haus, welche Vorteile die Bewohner damit verbinden und wie eine „aktive Hausgemeinschaft“ (*Wünsche 7:22f*)<sup>367</sup> aussehen kann

---

<sup>367</sup>Die Zitate werden als Belegstellen im Rahmen der Gütekriterien von Transparenz und Nachvollziehbarkeit etc. (vgl. Kapitel 3.2) aufgeführt. Um diese noch zu erhöhen wurde an notwendigen Stellen der Fettdruck einzelner Passagen angewandt, um den Leser gezielt auf diese und den Bezug zum umgebenden Text bzw. den Ergebnissen der verschriftlichten Analyse und Interpretation hinzuweisen. Sofern eine weitere Feinanalyse der besseren Verständlichkeit diene, wurde diese direkt an die Belegstellen angefügt

(z.B. Nachbarschaftshilfe und gemeinsamen Aktivitäten). Insgesamt erscheint mir gerade diese Seite jedoch noch sehr aus der Zeit der Planungsphase zu stammen, da eher idealisierte Wünsche beschrieben werden, wie die sprachliche Ausdrucksweise vermuten lässt: *„Diese Vorteile versprechen<sup>368</sup> wir uns vom gemeinsamen Wohnen“* (*Gemeinsam leben:6f*). Auch die noch nicht überarbeitete Formulierung *„Es sind mehrere Gemeinschaftsräume **ingeplant**<sup>369</sup>“* (*Gemeinsam leben:25*).

#### **4.1.1.1.5 „Unsere Geschichte“**

Diese Unterseite enthält die Chronik des Wohnprojekts von den Anfängen der Initiativphase bis hin zur Wohnphase. Seit Vereinsgründung sind 12 Jahre bis zur Realisation vergangen. Diese Zeitspanne war damals durchaus charakteristisch für MGO (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Heute kann sie jedoch durchaus um erhebliche Jahre verkürzt sein (siehe Experteninterviews<sup>370</sup> sowie Kapitel 2.1.2.2).

#### **4.1.1.1.6 „Kontakt“**

An dieser Stelle werden die Kontaktmöglichkeiten zu WAJ genannt und ein Teil der Öffentlichkeitsarbeit in Form von Informationsterminen für Multiplikatoren und Hausbesichtigungen aufgeführt. Desweiteren informiert das Projekt darüber, dass z.Zt. alle Wohnungen belegt sind, Interessierte jedoch einen Fragebogen ausfüllen können und somit evtl. die Möglichkeit besteht, *„mittel- oder langfristig“* (*Kontakt:6*) einzuziehen. Um detailliertere Informationen über WAJ zu erhalten stehen ebenso das „Vereinskonzept“, die „Vereinsatzung“, „Informationen über die Wohngruppe und das Haus“ sowie ein „Antrag auf Mitgliedschaft“ zum Download bereit.

#### **4.1.1.2 Satzung**

Die Satzung stellt vereinsrechtlich die Grundlage des Wohnprojekts dar. In ihr werden neben organisatorischen Aspekten, wie dem Namen des Vereins, seinem Sitz und seinen Organen (also vertretungs- und beschlussberechtigte Versammlungen bzw. Mitglieder), auch die Ziele des Vereins genannt, welche für meine Analysen relevant sind.

Hervorzuheben sind an dieser Stelle jene Zielvorstellungen, die sich direkt auf das Zusammenleben der Menschen im MGO beziehen: wie z.B. Kontakte zwischen Generationen und Kulturen zu fördern sowie den nachbarschaftlichen Austausch und wechselseitige Unterstützung zu pflegen, um auf diese Weise eine Erhöhung der Lebensqualität anzustreben. Zwecke, welche darüber hinaus gehen, sind u.a. Öffentlichkeits- und Quartiersarbeit inkl. ökologische Elemente (vgl. Kapitel 2.1.2):

*„Wenngleich diese Zielsetzungen zurzeit noch Modellcharakter haben, soll im gemeinsamen Leben gezeigt werden, dass die Realisierung einer verbesserten Lebensqualität auch einer breiten Öffentlichkeit möglich ist“* (*Satzung:27-29*).

---

<sup>368</sup> Fettdruck durch die Autorin

<sup>369</sup> Fettdruck durch die Autorin

<sup>370</sup> vgl. E1:238 sowie E4:127

Einen noch weiteren Rahmen spannt der Verein durch die Möglichkeit, Kindergruppen und Begegnungsstätten einzurichten und pflegebedürftige Menschen zu betreuen<sup>371</sup>. Dies sehe ich jedoch eher als problematisch an, da es meiner Meinung nach zur Überforderung von Wohnprojekten beitragen und somit ihre Entwicklung hemmen könnte (vgl. Expertinneninterview E4:199ff<sup>372</sup> sowie Kapitel 2.1.2.3 und Bourgeois 1988, S. 149). Auch die weiteren Ergebnisse im Rahmen der vorliegenden Arbeit weisen in diese Richtung<sup>373</sup>.

#### **4.1.1.3 Dokument zu Konzept und Zielen**

An dieser Stelle finden sich die „Konzeption“ und „Vereinsziele“ (*Konzept:6*), wie sie WAJ auch selbst auf diese Weise bezeichnet. Der Text gibt quasi die Inhalte der Internetseite wieder und stimmt teilweise wortwörtlich mit diesen oder dem Satzungstext überein. Dies zeigt sich m. E. darin begründet, dass in den Anfängen des Vereins noch keine virtuelle Präsenz existierte. Die PDF-Dokumente wurden mit einem Kopierer vervielfältigt und an interessierte Personen auf Tagungen, Info-Börsen, Ehrenamtsveranstaltungen etc. weiter gegeben. Die Texte der digitalen Seiten greifen auf eben diese Unterlagen zurück. Daher wurde auf einer erneuten Darstellung an dieser Stelle verzichtet.

#### **4.1.1.4 Dokument zur Hausgemeinschaft**

In diesem Text wird auf die Chronik des Wohnprojekts eingegangen, welche ebenfalls schon auf den Internetseiten zu finden war. Ergänzend kommen Bewohner- und Quadratmeterzahlen, Mietpreise und Informationen zum Gemeinschaftsleben hinzu. Einmal im Monat wird z.B. ein gemeinsames Sonntagsfrühstück ausgerichtet. Des Weiteren werden Interessenten darauf aufmerksam gemacht, dass „*alle zu leistenden Arbeiten [...] ehrenamtlich erbracht*“ (*Info Gruppe und Haus:20*) werden und daher Jede/r sich überlegen muss „*mit welchen Fähigkeiten und Stärken er/sie sich einbringen kann*“ (*Info Gruppe und Haus:21*). Somit werden sowohl Engagement- als auch Vernetzungsaspekte betont.

Bevor die umfassenden Analysen und Interpretationen vorgestellt werden, soll nun zunächst auf das zweite, detailliert ausgewertet MGO eingegangen werden.

### **4.1.2 Vorstellung der Dokumente des MGO „Familiengartenhaus“**

#### **4.1.2.1 Homepage**

##### **4.1.2.1.1 Startseite**

Auf der Startseite erhält man einen Überblick über das MGO und erfährt einige zentrale Punkte, auf denen das Gemeinschaftsleben aufbaut. Darunter fallen „*gegenseitige Unterstützung*“,

---

<sup>371</sup> Aus eigener Erfahrung ist mir jedoch bekannt, dass dies ein eher schwieriger Punkt ist. Sicherlich existieren einige Kontakte zur Pflegewohngruppe und auch im Zuge von Nachbarschaftshilfe werden ältere Menschen bei Krankheit oder Kinder stundenweise betreut. Ein Ersatz von (ambulanten) Pflegeeinrichtungen können MGO m. E. jedoch nicht darstellen. Begegnungsstätte ist das Wohnprojekt jetzt schon, wie man auch dem Terminplan der Homepage entnehmen kann. Regelmäßig treffen sich z.B. eine Kinder-, Koch- und Singgruppen sowie eine weitere Wohnprojektinitiative in den Räumlichkeiten von WAJ. Auch steht der Gemeinschaftsraum nach Rücksprache den verbundenen Organisationen wie dem DPWV, der GWG oder NWiA offen.

<sup>372</sup> hier ging es um die Integration sozialen Wohnungsbaus und Eigentum

<sup>373</sup> Stichwort: Idealisierung und Ideologisierung (vgl. Kapitel 6.1.3)

„aktive Beteiligung an der Planung“ und „Intergenerativität“. Des Weiteren wird auf ökologische Gesichtspunkte und individuelle finanzielle Fördermöglichkeiten verwiesen. Als Kontaktmöglichkeit werden die Projektbegleiterinnen angegeben und kein Bewohner selbst, was meiner Einschätzung nach auf den geschlosseneren Charakter des Projekts hinweist. Wie bei WAJ gibt es ebenfalls eine Öffnung nach außen (vgl. FGH-PDF-DasFGH:12 sowie WAJ-Konzept:82f). Diese besteht jedoch vor allem aufgrund von privaten Einzelinitiativen der Bewohnerinnen und wird weniger publik gemacht als im vorherig vorgestellten MGO (s.o.)<sup>374</sup>.

#### **4.1.2.1.2 „Die Idee“**

Eingeleitet wird die Seite mit dem Zitat des brasilianischen Erzbischofs *Dom Hélder Câmara (1909-1999)*: „Wenn einer träumt, bleibt es ein Traum, wenn viele Träumen, wird er Realität“ (*Idee:1*)<sup>375</sup>. Es folgen einige zentrale Aspekte, welche die Bewohner mit diesem Traum verbinden, die insbesondere die sozialen Beziehungen sowie das Umfeld innerhalb des MGO betreffen: Kinder sollen geborgen auch in der Stadt aufwachsen können, einen Schutzraum Garten bevölkern und es soll eine „intakte“, einer „Dorfgemeinschaft“ ähnliche Beziehungsstruktur unter allen Generationen gebildet werden. Abschließend wird auf die gegründete Familiengartenhaus-Stiftung hingewiesen, mit der Jeder dieses und weitere Projekte (finanziell) unterstützen kann.

#### **4.1.2.1.3 „Die Infrastruktur“**

Wie auch die Seite von WAJ betont das FGH die infrastrukturell gute Lage des Grundstücks, welche, wie mehrfach erwähnt, für MGO in der Regel zentral ist (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Ergänzend finden sich Zeichnungen vom Haus und die Lage im Kölner Stadtteil Nippes.

#### **4.1.2.1.4 „Der Garten“**

An dieser Stelle wird noch einmal auf die bereits auf der Startseite hingewiesene Bewohnerpartizipation an der Gartengestaltung und auf die Gartenarbeitsgruppe hingewiesen, um anschließend ein Modell des Gartens zu präsentieren.

### **4.1.2.2 Dokument zur Grundidee**

In diesem Dokument wird die Ursprungsidee der Initiatorin und Mäzenin des Projekts vorgestellt. Es kommen ihre Sichtweisen über Kinder, Familie und Gesellschaft zum Ausdruck, die sich teilweise mit den Diskursen über das „Auseinanderbrechen der Familie“, dem „Demografischen Wandel“ etc. decken (vgl. Kapitel 1, 2.1.2 sowie 2.2.1.2). Die Ausführungen stellen heraus, warum sie sich gerade für ein generationsübergreifendes gemeinschaftliches Wohnprojekt engagierte.

---

<sup>374</sup> Diese Erkenntnisse stammen aus der Feldforschung und sind im Rahmen persönlicher Gespräche (Feldnotizen) entstanden.

<sup>375</sup> Dies Zitat wird in der Wohnprojektszene des Öfteren verwendet. Es verweist meiner Ansicht nach zum einen auf die oft lange Zeit bis zur Verwirklichung des Traumes – insbesondere für Initiativgruppen aus der Anfangsphase der Bewegung. Zum anderen lässt sich damit auch die Hoffnung darstellen, welche sowohl Privatpersonen als auch die Politik mit der Idee gemeinschaftlicher, intergenerationaler Wohnprojekte verbinden (Stichwort: Generationensolidarität – vgl. u.a. Kapitel 1, 2.1.2.2 sowie 2.3).

### 4.1.2.3 Flyer

Der Flyer fungiert, ähnlich wie im zuvor vorgestellten Projekt die PDF-Dateien, quasi als gedruckte Form der virtuellen Selbstdarstellungen. Relevante Konzepte wie Bewohnerpartizipation, Engagement in Arbeitsgemeinschaften, Schutz- und Begegnungsraum für alle Generationen etc. finden sich hier (teilweise wortwörtlich) wieder. Ergänzend beinhaltet er konkrete Kontaktmöglichkeiten der Planungsbüros und zielt infolgedessen mehr auf Akquise ab, da zum Druckzeitpunkt noch nicht für alle Wohnungen Interessenten gefunden worden waren.

### 4.1.2.4 Dokument „Das Familiengartenhaus in Köln – Raum für ein neues Miteinander“

In diesem Dokument, welches im Kontext eines Wettbewerbs<sup>376</sup> entstanden ist, kommen die Sichtweisen aller an dem Wohnprojekt beteiligten Personengruppen zum Ausdruck. Die Mäzenin stellt ihre ursprüngliche Idee dar, von politischer Seite würdigt die stellvertretende Bezirksbürgermeisterin die Initiative und die Projektentwicklerin hebt die Kooperationen hervor. Verschiedene BewohnerInnen unterstreichen unterschiedliche Aspekte, die uns in den vorherigen vorgestellten Dokumenten schon als zentrale Punkte begegnet sind, anschaulich und beispielhaft (Partizipation, Eigenengagement in Arbeitsgemeinschaften sowie Patenschaften, gegenseitige Hilfen, gemeinsame Aktionen und Verantwortung etc. im Miteinander).

Im weiteren Verlauf findet nun die umfassende Analyse und Interpretation der zuvor vorgestellten Dokumente statt – und zwar in Kombination mit den eingangs erwähnten übrigen Materialien anderer MGO.

## 4.2 Analyse und Interpretation aller Selbstdarstellungen

Im Rahmen der Auswertung mittels des Kodierverfahrens nach der GT (vgl. Kapitel 3.5.4) ließen sich drei Achsenkategorien rekonstruieren: „Generationenkontakt“, „wechselseitige Unterstützung“ sowie „Selbständigkeit und Eigenverantwortung“, welche letztendlich unter der verbindenden Schlüsselkategorie „intra- und intergenerationelle Solidarität“ bzw. kurz: „(Generationen-)Solidarität“ subsummiert wurden:

Bereits auf den Startseiten der Homepages wurden die zentralen Themen, welche zunächst als in-vivo Codes erfasst wurden, der Bewohner deutlich. Im weiteren Verlauf der Analyse war die Frage hilfreich, was z.B. im Rahmen ihrer Relevanzsysteme unter einer „aktiven Hausgemeinschaft“ (WAJ-Startseite:22f) verstanden wurde (vgl. Kruse 2009, S. 27ff<sup>377</sup>). Auf diese Weise ließen sich weitere Codes identifizieren und zusammenfassen. Nach den detaillierten Analysen der Dokumente zweier Wohnprojekte wurde der entwickelte Codebaum anhand sechs weiterer MGO<sup>378</sup> im Rahmen einer selektiven Kodierung überprüft. Da sich alle neuen Dokumentinhalte hervorragend integrieren ließen, kann von einem guten Ausbau seiner selbst sowie einer „in den Daten begründeten“ Konsistenz (vgl. Kapitel 3.2 sowie Strauss/Corbin 1996, S. 7ff) ausgegangen werden.

---

<sup>376</sup> Wettbewerb „Netzwerk Nachbarschaft 2007“ (<http://www.netzwerk-nachbarschaft.net>)

<sup>377</sup> zur Indexikalität von Begriffen

<sup>378</sup> vgl. Kapitel 3.4.2

Im Folgenden werden die aus den Kategorien entwickelten Achsen nun ausführlich dargestellt, um dem Leser nicht nur den Nachvollzug ihrer Entstehung zu ermöglichen sondern gleichfalls ihre Inhalte transparent werden zu lassen:

Deutlich wurde, dass die Bewohnerinnen und Bewohner sich einerseits Nähe und Gemeinschaft wünschen,

*„Wir sind Menschen, die eine aktive Hausgemeinschaft bilden wollen. Wir streben gemeinsames Wohnen und gemeinsame Unternehmungen im Alltag an [...]“ (WAJ-Startseite:6).*

andererseits gleichwohl ihre Selbständigkeit und Individualität betonen. Dies kommt meiner Ansicht nach z.B. im Willen zur Mitgestaltung nach eigenen Wünschen zum Ausdruck.

*„Die angestrebten Lebensumstände sollte uns niemand vorsetzen - wir wollten sie uns selbst schaffen“ (WAJ-Wünsche:24).*

Im Zuge der Auswertungen der später vorgestellten BewohnerInneninterviews lässt sich vermuten, dass Letzterem in der Konzeption der MGO zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Doch zunächst zu ersterem Aspekt im Zuge der Dokumentanalysen: dem Bedürfnis nach Nähe: Die Bewohner erhoffen sich im Zusammenhang mit dieser Wohnform ein „Gefühl der Geborgenheit“ (WAJ-Konzept:13; WAJ-Wünsche:10; vgl. FGH-Idee:1), des individuellen „Wohlfühlen[s]“ (WAJ-Gemeinsam Leben:12), um „das Leben für alle reicher zu machen“ (FGH-PDF-DasFGH:12).

#### *Nähe: Generationenkontakt*

Realisiert werden sollen diese Vorstellungen im Rahmen des generationsübergreifenden Kontakts, welcher deutlich in den Dokumenten hervortritt:

*„Ziel des Vereins ist es auch, durch eine generationsübergreifende und interkulturelle Gemeinschaft Maßstäbe für eine neue Lebensqualität zu setzen“ (WAJ-Satzung:18f).*

*„Der Verein hat den Zweck, die Beziehung zwischen den Generationen zu fördern und der individuellen Vereinzelung in der Großstadt entgegenzuwirken“ (WAJ-Satzung:12f).*

*„Im Familiengartenhaus haben sich Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft, Ausbildung und Religion ohne Not zusammengesetzt, um das Leben für alle reicher zu machen“ (FGH-PDF-DasFGH:12).*

*„Das Nebeneinander der Generationen sollte<sup>379</sup> so wieder zu einem Miteinander werden“ (FGH-PDF-DasFGH:1).*

Dabei werden die Andersartigkeiten, die unterschiedlichen Fähigkeiten der verschiedenen Generationen als positiv und bereichernd angesehen:

*„Hierbei können die eingebrachten Fähigkeiten aller Generationen im Zusammenleben berücksichtigt und nutzbar gemacht werden“ (WAJ-Satzung:15ff).*

---

<sup>379</sup> Anmerkung der Autorin: mit der Idee und dem Grundstückskauf durch die Mäzenin

*„[...] ist ein gutes Zusammenspiel von frischen Ideen der Jüngeren und Erfahrungen der Älteren notwendig, gewünscht und gefordert, damit die Gemeinschaft funktionieren kann“ (Unsere Geschichte:77).*

*„mit der Zuwendung und Geduld engagierter Großeltern“ (FGH-Idee:1).*

Etwaige Konflikte kommen jedoch, wie in der Wohnprojektszene verbreitet, nicht explizit zur Sprache<sup>380</sup> – allenfalls implizit, indem auf die übliche, in der Gesellschaft vorherrschende Segregation<sup>381</sup> und die Notwendigkeit „Beziehungen zwischen den Generationen“ (s.o.) zu fördern, hingewiesen wird (vgl. auch Kapitel 1, 2.2.1.2 sowie Zundel 2005, S. 183). Für die MGO selbst, so wird suggeriert, scheint dies nicht zuzutreffen.

### *Nähe: Wechselseitige Verantwortung und Unterstützung*

Als Voraussetzung, um eine intergenerationelle, „aktive Hausgemeinschaft“ (WAJ-Startseite, 22f) zu bilden, wird oftmals von einem wechselseitigen „Geben und Nehmen“ (WAJ-Info Gruppe und Haus:12ff) bzw. Verantwortung und Unterstützung für- und untereinander gesprochen. Ähnlich wie in der Ehrenamtsforschung zeichnet sich auch hier ein nicht rein altruistisch geprägter Gedanke ab, sondern ebenso Motivationen, welche gleichwohl den individuellen Nutzen bedenken (vgl. Rauschenbach 2001, S. 358; BMFSFJ 2005b, S. 6, 10) und somit eher im solidarischen Bereich des „neuen ehrenamtlichen Denkens“ (vgl. Kapitel 2.2.1.5) anzusiedeln sind (siehe Wildt 1998, S. 212; Marbach 1994, S. 166f sowie Kapitel 2.2.1.3):

*„Wir wollen Anonymität und Vereinsamung der Singles und Alten auf der einen Seite und Stress von Eltern und Alleinerziehenden auf der anderen Seite entgegen wirken. Deshalb sind uns gegenseitige Nachbarschaftshilfe mit Geben und Annehmen von kleinen Hilfen im Alltag genauso wichtig wie gemeinsame Unternehmungen“ (WAJ-Wünsche:12f).*

*„Heraus gearbeitet wurde als Grundlage, dass in der Hausgemeinschaft von Anfang an ein Geben und Nehmen stattfindet. Durch diese Nachbarschaftshilfe unterscheiden wir uns grundsätzlich von dem so genannten ‚betreuten Wohnen‘“ (WAJ-Info Gruppe und Haus:12ff).*

Die Vorteile, welche daraus erwachsen, sollen im Sinne der MGO allen Altersgruppen zugute kommen:

*„Gegenseitiges Kinderhüten ist im Familiengartenhaus selbstverständlich“ (FGH-PDF-DasFGH, S. 9).*

*„Beruf und Familie sind leichter vereinbar, da sich die Familien gegenseitig unterstützen können“ (FGHFlyer:2).*

*„Entlastung für berufstätige Eltern, wenn für die Kinder auch mal jemand von der Hausgemeinschaft einspringen kann“ (WAJ-Gemeinsam Leben:9).*

*„Ältere Menschen bleiben durch den Kontakt zu anderen Altersstufen gefordert und somit aktiv“ (FGH-Flyer:2).*

---

<sup>380</sup> vgl. Kapitel 2.1.2.3

<sup>381</sup> vgl. auch Kapitel 2.2.1.2.1 und 2.2.1.4

*„längere[n] Verbleib in der eigenen Wohnung für Ältere und Behinderte, weil die Weiterführung des eigenen Haushalts manchmal nur an Kleinigkeiten scheitert, die in Nachbarschaftshilfe durchaus zu organisieren wären“ (WAJ-Gemeinsam Leben:10).*

*„Fahrgemeinschaften entstehen täglich je nach Bedarf. Per Aushang im Hausflur wird darüber informiert, wer wann wohin fährt und was mitgebracht werden kann“ (PDF-DasFGH:8).*

*„'Nachbarschaft' wird so zu mehr als nur ‚Nachbarschaftshilfe‘. sie wird zu einem zukunftsweisenden Raum für neues Miteinander – unter einem gemeinsamen Dach, mit einem Netzwerk aus Unterstützern, Ideengebern, Mitgestaltern und hoffentlich vielen Nachbarn!“ (FGH-PDF-DasFGH:12).*

### *Distanz: Selbständigkeit und Eigenverantwortung*

Wenden wir uns nun dem bereits erwähnten anderen Aspekt der Distanz zu, welcher zum einen von Selbständigkeit und Eigenverantwortung und zum anderen, darin inbegriffen, Individualität und damit auch einer gewissen Distanzierung zur Gemeinschaft geprägt ist:

*„Verantwortung ja, Zwang nein“ (FGH-PDF-DasFGH:11).*

*„Mit soviel Freiraum wie nötig“ (WAJ-Startseite:5).*

Nicht nur das Engagement und die Verantwortung für das Wohnprojekte an sich, sondern auch die Verwirklichung eigener Ideen kommen in den Dokumenten zur Sprache. Letztere zwar eher auf das Kollektiv und seine Bedürfnisse bezogen, aber immer auch an den Fähigkeiten und Interessen der Bewohner ausgerichtet. Etwaige Gegensätze diesbezüglich kommen erst in den BewohnerInneninterviews zum Ausdruck (vgl. Kapitel 4.4.1.3, u.a. B10:94<sup>382</sup>).

*„[...] Standort, Grundrissgestaltung, Freiflächen, Planung und Verwaltung von Gemeinschaftseinrichtungen, all das wollten und konnten wir mitbestimmen“ (WAJ-Wünsche, 23).*

*„Obwohl die Bauplanung abgeschlossen ist, bleiben für die Arbeitsgruppen weitere Betätigungsfelder“ (FGH-Flyer:1).*

*„Alle zu leistenden Arbeiten im Verein werden ehrenamtlich erbracht. Daher soll sich jede/r Interessent/in überlegen, mit welchen Fähigkeiten und Stärken er/sie sich einbringen kann. Wir verstehen uns als Selbsthilfegruppe, die sich das Wohnumfeld und die gute Nachbarschaft selbst erarbeitet“ (WAJ-Info Gruppe und Haus:20ff).*

Das Kontinuum, welches sich zwischen den Polen „Nähe und Distanz“ aufspannt, spielt nach meiner Ansicht in nicht wenigen Bereichen eine große Rolle, um gemeinschaftliches Leben realisieren zu können. Es beinhaltet bezüglich des angestrebten intergenerationellen, solidarischen ausgerichteten Zusammenlebens der MGO die herausgearbeiteten axialen Kategorien „Generationenkontakt“, „wechselseitige Unterstützung“ sowie „Selbständigkeit und Eigenverantwortung“ (vgl. Grafik auf S. 164). Dieses Kontinuum wird uns in den Analysen der Bewohnerinnen und Bewohnerinterviews unter den Gesichtspunkten der Solidarität und des Eigeninteresses (vgl. Bien 1994) erneut begegnen (vgl. Kapitel 4.4.2.3 sowie 5).

---

<sup>382</sup> ... ein Garten mit Blumenpracht oder Fußballwiese?

Den Wohnprojekten ist im Allgemeinen dieses Spannungsfeld durchaus bewusst, wie auch die Expertinneninterviews zeigen (vgl. Kapitel 4.3).

*„Diese Gruppe hat gemeinsam ein Konzept erarbeitet. Hier wurden die Überlegungen, wie wir wohnen wollen, wie viel Nähe und Distanz wir zulassen und unsere weiteren Ziele formuliert“ (WAJ-Info Gruppe und Haus:10f; WAJ-Wünsche:10).*

*„Die Großeltern, nebenan lebend, in einer **eigenen**<sup>383</sup> Wohnung. – Sie **können** helfen. Bei Ihnen werden sich die Eltern Rat und die Kinder Trost holen“ (FGH-PDF-Grundidee:2).*

In der Regel wurde daher bereits in der räumlichen Gestaltung mittels architektonischer Überlegungen auf die Einrichtung privater und gemeinschaftlicher Flächen geachtet, um sowohl Orte der Gemeinschaft als auch Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen. Doch nicht nur die baulichen Voraussetzungen sondern auch der zwischenmenschliche Umgang muss aufgrund der Analysen eine höhere Aufmerksamkeit erlangen. Auch diesbezüglich muss eine Balance zwischen Nähe und Distanz bzw. Solidarität und Eigeninteressen gefunden werden (vgl. Kapitel 4.4.2.3 sowie 5). Dieser Schwerpunkt wird in der vorliegenden Studie aufgearbeitet, wie die nachfolgenden Kapitel zeigen werden.

#### *Zusammenfassende Interpretation:*

Zusammenfassend lässt sich demnach feststellen, dass (potenzielle) Wohnprojektbewohner gemeinsame Erfahrungen besitzen sowie das Interesse am gemeinschaftlichen Leben teilen. Erstere beziehen sich u.a. auf die gesellschaftlichen Bedingungen, welche aufgrund des demografischen und familialen Wandels bzw. gesteigener Mobilitätsanforderungen mit der Gefahr der Vereinsamung und Isolation einhergehen können. Letztere repräsentieren die individuelle Antwort darauf, mit jenen Anforderungen umzugehen. Im Kontext der MGO gilt ergänzend der Wunsch nach intergenerationellem Kontakt, welcher, wie bereits erwähnt, in den o.g. Konzepten durchweg positiv beurteilt wird. Somit ergibt sich einerseits, dass durch das gemeinsame Wohnen und Leben, das gegenseitige Geben und Nehmen sowie gemeinschaftliche Aktivitäten eine aktive Hausgemeinschaft gebildet werden soll (Stichwort: Nähe/Gemeinschaft). Andererseits besteht bei den Projektbewohnern ein Bedürfnis nach Individualität, welches durch das Verlangen nach Selbständigkeit zum Ausdruck kommt und hinsichtlich des MGO mittels Eigenverantwortung, Partizipation und Engagement in Kombination mit genügend Freiräumen realisiert werden kann (Stichwort: Distanz/Individualität). Infolge der Verknüpfung beider Aspekte hegen (potenzielle) Wohnprojektbewohner die Hoffnung, zu einer gesteigerten Lebensqualität zu gelangen (vgl. auch Kapitel 2.1.2, 2.1.3 und 2.2.1.6). Treffend formuliert eine Bewohnerin:

*„Wir wollen uns selbst helfen, indem wir einander helfen“ (MBV 2008, S. 48).*

Folgende Grafik soll die zentralen Themen (siehe Witzel 1982, S. 110f sowie 2000, S. 7f) bzw. geschilderten Facetten noch einmal veranschaulichen:

---

<sup>383</sup> Fettdruck durch die Autorin: die eigene Wohnung bezeichnet den Rückzugsraum, die Verwendung des Wortes „können“ verdeutlicht die grundsätzliche Freiwilligkeit der Hilfeannahme aber auch des Hilfeangebots.

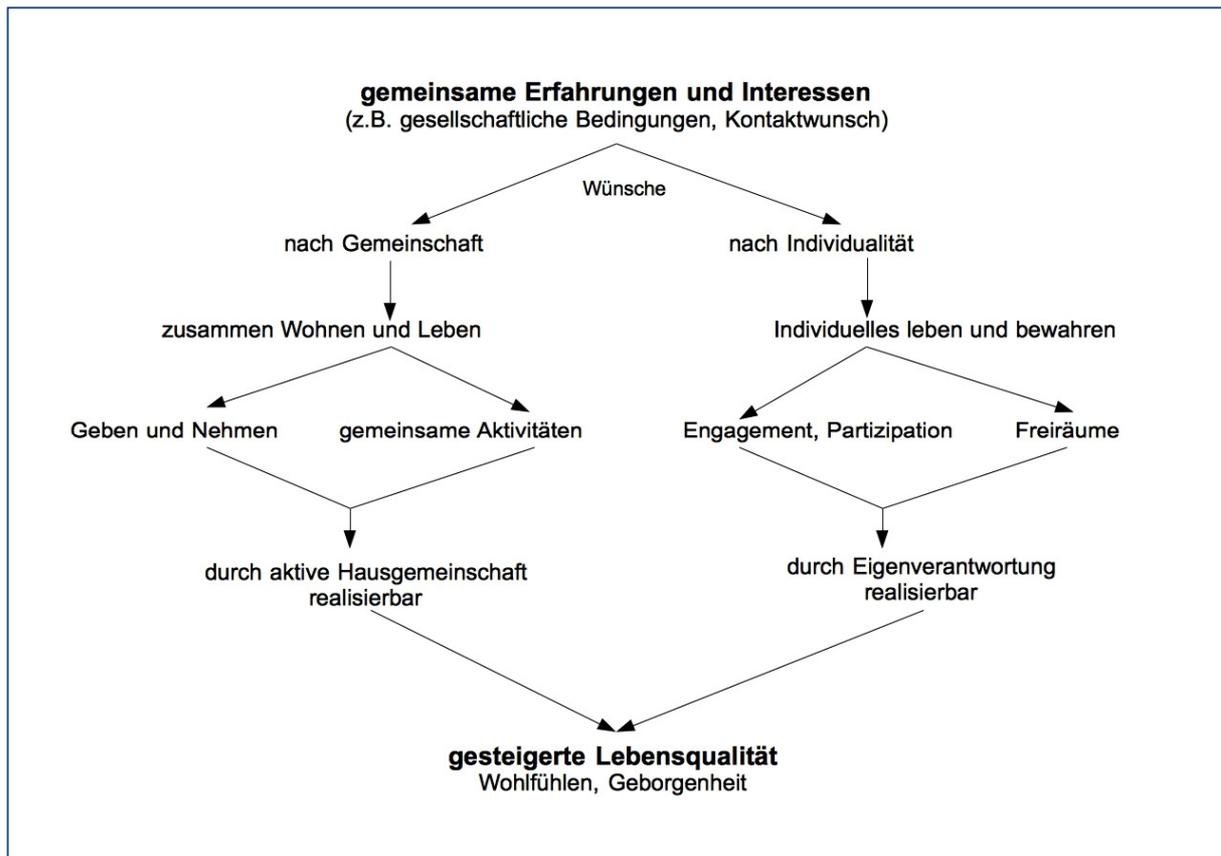


Abbildung 9: Zentrale Themen und Zusammenhänge der Dokumentanalysen

Zugunsten gemeinschaftlicher Gedanken werden in den Dokumenten jene Ansätze, welche die Individualität der Menschen bzw. (zukünftigen) Wohnprojektbewohner ausdrücken, konzeptuell nicht weiter ausgearbeitet. Dies wird z.B. daran deutlich, dass zwar architektonisch durchdachte Gemeinschaftsflächen und Privaträume existieren –zwischenmenschliche Bedürfnisse hinsichtlich abstrakterer Rückzugsräume<sup>384</sup> hingegen unberücksichtigt bleiben (vgl. Kapitel 4.4.1, 4.4.2 sowie 5).

#### *Subsummierung der Zielvorstellungen unter dem Stichwort (Generationen-)Solidarität in Anknüpfung an theoretische Konzeptionen*

Letztlich fiel die Entscheidung zur Benennung einer Kernkategorie auf die Kategorie „Solidarität“, welche um den intergenerationellen Aspekt erweitert wurde. Gründe dafür lagen in ihrer wiederkehrenden Thematisierung und in der Tatsache, dass sie Elemente aller anderen Kategorien beinhaltet und sie vielfältige Bezüge zu denselben aufwies (Strauss 1998, S. 65ff sowie Kapitel 3.5.4). Im Kontext des zirkulären Arbeitens, wurde während der letzten Auswertungs- bzw. Interpretationsschritte aufgrund dessen das theoretische Konzept der intra- und intergenerationellen Solidarität (vgl. Kapitel 2.2.1.3) an die Daten herangetragen. Es ließ sich feststellen, dass diese ausgezeichnet zusammenpassten<sup>385</sup>, so dass folgendes grafisches Modell entwickelt wurde (vgl. Abbildung 4 in Kapitel 2.2.1.3.1):

<sup>384</sup> vgl. temporär-situative Rückzüge (Kapitel 4.4.1)

<sup>385</sup> aufgrund der beschriebenen Analogien



Abbildung 10: Solidaritätskonzept bezüglich MGO

Die Grafik verdeutlicht folgende Aspekte: Laut Zimmermann (ebd. 2006, S. 255) ist ein gesellschaftlicher Wandel, wie obig sowie in Kapitel 1 und 2 beschrieben, oftmals Antriebsfeder für das Entstehen von Solidarität bzw. solidarischer Gemeinschaften (siehe zudem Kapitel 2.1.1.4 sowie Bärsch 1989, S. 11, 13; MAGS 2006, S. 7, 12; MBV 2008, S. 10ff). Die in der vorliegenden Studie untersuchten Haus- bzw. Siedlungsgemeinschaften sollen auf solidarischen Prinzipien fußen, d.h. dem etymologischen Ursprung von „Solidarität“ folgen und somit „fest“, „dauerhaft“ und „zuverlässig“ angelegt sein (siehe gelbe Ellipse sowie vgl. Kapitel 2.2.1.3). Auf MGO bezogen lässt sich formulieren, dass die Bewohner sich keine nur punktuell-temporären Kontakte (wie z.B. in Mehrgenerationenhäusern des Bundes – vgl. S. 104 und Kapitel 2.1.2) erhoffen, sondern eine kontinuierliche Gemeinschaft, in welcher das gemeinsame Interesse (u.a. Fürstenberg 2003, S. 104; Wildt 1998, S. 210f; Fuchs-Heinritz et al. 2007, S. 599; Zimmermann 2006, S. 255) nach intra- sowie intergenerationellen Beziehungen sowie Individualität gelebt werden kann (siehe orangene und gelbe Ellipse). Solidarischer Umgang fußt dabei auf wechselseitiger Hilfe und Unterstützung (Köser 2008, S. 9; Fuchs-Heinritz et al. 2007, S. 600; Szydlik 2000, S. 40; Marbach 1994, S. 166; Carigiet 2001, S. 26f; Mäder 2000, S. 216, Wildt 1998, S. 212f – vgl. auch Kapitel 2.1.2.2) bei gleichzeitiger Selbständigkeit in Eigenverantwortung (siehe grüne und blaue Ellipse), wie schon Carigiet bezüglich Solidarität formuliert:

*„Ausgangspunkt jeder ausgewogenen Konzeption der sozialen Sicherheit ist die grundsätzliche Eigenverantwortung der einzelnen Menschen für ihr Leben [...]“ (Carigiet 2001, S. 23<sup>386</sup>).*

Zieht man dieses Erklärungsmodell heran, lässt sich rekonstruieren, dass die Wohnprojektbewohnerinnen und –bewohner eine Solidargemeinschaft anstreben (vgl. Zimmermann 2006, S. 255), welche sich durch ein Zusammengehörigkeitsgefühl aufgrund gemeinsamer Interessen auszeichnet und auf wechselseitiger, nicht rein altruistischer Unterstützung basiert (siehe Marbach 1994, S. 167; Wildt 1998, S. 212f; Fürstenberg 2003, S. 99; Szydlík 2000, S. 40 sowie Kapitel 2.1.3 bzw. S. 35). Im Sinne der konzeptuellen Verortung Höpflingers (1999 u.a.), Lüschers (2010 u.a.) und Bengtson (2001), Hank (2008) sowie Diewald (1991), Binner (2009) lässt sich somit von intra- und vor allem intergenerationeller Solidarität sprechen (vgl. Kapitel 2.2.1.3).

#### *Fazit bezüglich der Forschungsfragen und Überleitung zu den weiteren Ergebniskapiteln:*

Nach meiner Ansicht wird schon durch die Dokumentanalysen eine Idealisierung bzw. Ideologisierung der konzeptuellen Ausrichtungen gemeinschaftlicher, generationsübergreifender Wohnprojekte sichtbar, welche mit einer Tabuisierung konflikthafter Bereiche einhergeht, die sich zu diesem Zeitpunkt jedoch nur indirekt erschließen ließ (s.u.). Aus diesem Grunde wurde im Sinne Kruses (u.a. 2010 – vgl. Kapitel 3.5.4) im Zuge der kategorialen Analysen detailliert auf die sprachliche Ausdrucksweise geachtet: In der Formulierung ihrer Zielvorstellungen lassen sich neben den dominanten positiven Darstellungen durchaus auch Hinweise auf Herausforderungen entdecken. So schreiben sie z.B.

*„Wir sind offen für alte und junge Menschen, für Menschen mit viel und mit wenig Geld, für Gesunde und Menschen mit physischen oder psychischen Beeinträchtigungen. So **üben**<sup>387</sup> sich unsere Bewohner ganz nebenbei auch in Toleranz gegenüber unterschiedlichen Religionen, Hautfarben und Lebensformen (WAJ-Wünsche:16).*

*„und **lernen**<sup>388</sup> quasi nebenher Toleranz und eine konstruktive Konfliktbewältigung“ (FGH-PDF-Grundidee:13).*

*„Wir verstehen uns als Selbsthilfegruppe, die sich das Wohnumfeld und die gute Nachbarschaft **selbst erarbeitet**<sup>389</sup>“ (WAJ-Info Gruppe und Haus:22f).*

Durch die Verwendung der Wörter „üben“, „lernen“ und „selbst erarbeitet“ wird m. E. ausgedrückt, dass diese Verhaltens- und Denkweisen nicht unbedingt von Anfang an vorhanden sind, wie oftmals durch die Bewohner und ihre Erwartungen postuliert bzw. gesellschaftspolitisch erhofft (vgl. u.a. Kapitel 2.1.3), sondern während des Wohnens erlernt werden müssen<sup>390</sup>. Weitere Indizien finden sich beispielhaft in folgenden Zitaten:

---

<sup>386</sup> vgl. auch Definition unter <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/l53/l5375.htm> der Universität Hamburg

<sup>387</sup> Fettdruck durch die Autorin dieser Arbeit

<sup>388</sup> Fettdruck durch die Autorin dieser Arbeit

<sup>389</sup> Fettdruck durch die Autorin dieser Arbeit

<sup>390</sup> An dieser Stelle findet sich ein Hinweis auf Lernprozesse, denen in Kapitel 4.4.1 sowie 4.4.2 nachgegangen wird.

„Wir **streben**<sup>391</sup> gemeinsames Wohnen und gemeinsame Unternehmungen im Alltag an“ (WAH-Startseite:6).

„Dabei **möchten**<sup>392</sup> wir uns gegenseitig das Gefühl der Geborgenheit geben, ohne einander einzuengen“ (WAJ-Wünsche:10).

„In der Hausgemeinschaft **wollen**<sup>393</sup> wir uns gegenseitig helfen“ (WAJ-Gemeinsam Leben:15).

„Das Nebeneinander der Generationen **sollte** so wieder zu einem Miteinander werden“ (FGH-PDF-DasFGH:1).

Obige Formulierungen beziehen sich allesamt auf die Wohnphase und zwischenmenschliche Themenbereiche. Die Bewohner schreiben: „wir streben ... an“, „es sollte“, „dabei möchten, können wir uns ...“ oder „wollen wir uns gegenseitig helfen“ und nicht „wir wohnen gemeinsam“, „wir geben uns gegenseitig das Gefühl“ und „wir helfen uns“. Diese können als Indikatoren dahingehend gedeutet werden, dass ihre Ziele, die sie mit dem gemeinschaftlichen Wohnen verbinden, mit dem Einzug (noch) nicht automatisch erreicht sind<sup>394</sup>, wie im Rahmen der Kontakthypothese formuliert wird (siehe Kapitel 2.2.1 und 2.3). Wie am Schluss der vorliegenden Arbeit ersichtlich werden wird, sind hierzu unterschiedliche Lernprozesse vonnöten, welche jedoch nicht in jedem Fall mit den gewünschten Zielvorstellungen konform gehen (vgl. Kapitel 4.4.2.4).

Weitere Herausforderungen im Zusammenleben lassen sich im Kontext von Partizipation und Engagement innerhalb der Gemeinschaft aufspüren:

„Die angestrebten Lebensumstände sollte uns niemand vorsetzen - wir wollten sie uns selbst schaffen. **Dazu war (und ist) die Mitwirkung Aller erforderlich**<sup>395</sup>“ (WAJ-Wünsche:24).

„[dazu ist es notwendig, dass] **[a]lle Verantwortung übernehmen** für die Familie, den Nachbarn, die Wohnung und die Gemeinschaftsflächen“ (FGH-PDF-Grundidee:2).

Diese Worte scheinen nahezu Appellcharakter zu besitzen. Im Rahmen der Auswertung ließ sich also durchaus vermuten, dass sich nicht alle Bewohner aktiv beteiligen. Man konnte weiter phantasieren, dass Einige vermehrt nehmen und wenig geben oder sich nicht an der Gemeinschaft beteiligen (vgl. auch bisherige Studien wie DZFA 2005, S. 93; Zundel 2005, S. 105, 122, 73 und Stolarz/Haß 2000, S. 26f). Diese Vermutungen wurden in den anschließenden Interviewstudien weiter verfolgt und stellten eines der verwendeten heuristischen Suchraster dar (siehe Kategorie der Vernetzung und Unterstützung in Kapitel 4.4.1).

*Darüber hinaus waren nicht wenige Internetseiten zum Zeitpunkt der Analyse in ihren Grundstrukturen noch dieselben wie in der Bauphase (u.a. die des FGH). Die Fotos auf*

---

<sup>391</sup> Fettdruck durch die Autorin dieser Arbeit

<sup>392</sup> Fettdruck durch die Autorin dieser Arbeit

<sup>393</sup> Fettdruck durch die Autorin dieser Arbeit

<sup>394</sup> Möglich wäre auch, dass die Verfasser der Texte sich einfach nicht genügend Gedanken gemacht haben, was ich jedoch sowohl bei den Internet- als auch den anderen Dokumenten für unwahrscheinlich halte, da diese in die Öffentlichkeit getragen werden und somit relevant für die Außendarstellung und öffentliche Wahrnehmung des Projekts sind, was diesem bewusst ist, wie mir aus persönlichen Gesprächen bekannt ist.

<sup>395</sup> Fettdruck durch Autorin dieser Arbeit

*der Homepage von WAJ wurden im Laufe von zwei Jahren (Weihnachtszeit 2007 bis 2009) nicht aktualisiert, was z.B. auf etwaige Probleme hindeuten kann, engagierte BewohnerInnen zu akquirieren, die Zeit und Lust haben, diese Aufgabe zu übernehmen oder schlichtweg das nötige Know-How zu dieser Zeit nicht vorhanden ist.*

Vorrausblickend sei festzuhalten, dass die obig angesprochene konzeptuelle Idealisierung bzw. Idealisierung in Verbindung mit einer Tabuisierung bestimmter Aspekte sich sowohl in den Expertinnen- als auch BewohnerInneninterviews fortsetzt und zu mancherlei Problemen bzw. Herausforderungen führt, wie die nächsten Kapitel zeigen werden.

### **4.3 Expertinneninterviews**

In die Auswertung flossen insgesamt fünf Interviews, deren Konzeption aus Kapitel 3.4.3.2.1 entnommen werden kann, in gleicher Intensität mit ein. Ziel war einerseits, meine persönlichen Vorannahmen<sup>396</sup>, da ich selbst in einem MGO lebe und mich in der Wohnprojektszene bewege, zu überprüfen und zu erweitern. Andererseits sollten potenzielle Herausforderungen bzw. Problem- oder positiv formuliert Lernfelder identifiziert werden, um jenen in den anschließenden Bewohnerinterviews weiter nachzugehen. Im Sinne der Gütekriterien war es auf diese Weise möglich, sich dem Forschungsfeld schrittweise anzunähern<sup>397</sup> und den Forschungsprozess bzw. dessen Inhalte dem Gegenstand angemessen zu gestalten<sup>398</sup> (vgl. Kapitel 3.2). Zudem ließen sich die bereits aus den Dokumentanalysen erarbeiteten Zielvorstellungen mit den Aussagen der Expertinnen zusammenführen und ergänzen. In einem weiteren Schritt wurden darüber hinaus von den Expertinnen angesprochene mögliche Lösungswege in zirkulären Prozessen während des Forschungsverlaufes mit den Ergebnissen aus den BewohnerInneninterviews abgeglichen, um später die Ausarbeitung vorstellbarer Interventionsideen abzurunden (siehe Kapitel 5 und 6).

#### **4.3.1 Ideologisierung und Idealisierung**

*(Ideologisierte) kollektiv-konzeptionelle Zielvorstellungen:*

Die zentralen Themen, welche in den Expertinneninterviews zum Ausdruck kommen, stehen in Zusammenhang mit ideologisierten kollektiv-konzeptionellen und idealisierten-individuellen Zielvorstellungen<sup>399</sup> – wie auch in den nachfolgenden BewohnerInneninterviews noch deutlicher werden wird:

Mit generationsübergreifenden Wohnprojekten werden oftmals (vgl. Kapitel 1 bzw. S. 35ff) hochideologisierte Konzepte verbunden, welche einerseits auf eine harmonische interne Gemeinschaft abzielen, in der manche (insbesondere konfliktbeladene) Themen infolgedessen der Tabuisierung anheimfallen.

---

<sup>396</sup> z.B. darüber, dass in der Regel in klassischen bottom-up Projekten keine kontinuierliche (pädagogische) Begleitung während der Wohnphase stattfindet (vgl. S. 175, 180)

<sup>397</sup> Laut Flick dienen Experteninterviews oftmals zur Exploration, wie auch in der vorliegenden Studie. Sie können daher auch einer ganz anderen als der später befragten Gruppe entstammen (ebd. 2007, S. 216ff): z.B. Projektentwicklerinnen vs. Bewohner.

<sup>398</sup> u.a. bezüglich der theoretischen Bezugsrahmen (vgl. Kapitel 2.2.2.2 und 2.2.1.3) sowie der konkreten Leitfadengestaltung (z.B. Kapitel 3.4.3 sowie 7.1.6)

<sup>399</sup> Im Forschungsprozess traten diese beiden Begriffe erst am Ende im Kontext der Suche nach einer Kernkategorie hervor. In der Gesamtschau werden diese jedoch zum besseren Verständnis der Zusammenhänge bereits an dieser Stelle eingebracht.

*„Ist so viel Ideologie reingepackt worden, was man alles NICHT darf. Das sind totale-. Das ist so, wie ich das beim Wohnprojekt [Name]: Sack-zu-Themen. Wo Leute sich aber dran abarbeiten und auch frustriert sind hinterher“ (E4:362).*

*„Ich meine, die werden ja immer so verkauft, diese Wohnprojekte, als MITTEL gegen den demografischen Wandel und irgendwie als Alternative zum Heim. Da halt ich ÜBERHAUPT nichts davon. Weil KEIN Mensch kann einen anderen vorm Heim bewahren. Das is ganz einfach. Wenn Leute dement werden, das geht an die Grenzen. Das können FAMILIEN nicht, das können FREUNDE nicht, da können EHEPARTNER nicht, warum sollten ein Wohnprojekt das können? Das KANN passieren, dann ist es eine glückliche Fügung. Und dann hat es was damit zu tun, dass es vorher (...) nach meiner Erfahrung auch Menschen sind, die sehr viel gegeben haben. Das sie zum Schluss auch nochmal was kriegen. Das ist aber nicht impliziert in dem Prozess Mehrgenerationenwohnprojekt“ (E4:58-62).*

Andererseits besteht nicht selten der Anspruch, sich sozialen Themen zu widmen und sich z.B. Bedürfnissen des gesamten Stadtteils anzunehmen.

*„DAS REICHT DOCH, wenn die zusammen wohnen. WARUM MüSSEN die ein Cafe betreiben? Warum? (...) Und DAS saugt die Leute aus. Das macht die fertig. (...)“ (E4:387).*

Während der Wohnphase kristallisiert sich dann nach und nach heraus, dass die o.g. Erwartungen an die Bewohnerschaft von dieser nicht erfüllt werden können:

*„[in Bezug auf das sozial- und finanziell gemischte Projekt<sup>400</sup>] es ist irgendwie vom Anspruch unheimlich hoch, die sollen auch zusammen und davon auch profitieren, aber das ist irgendwie nicht mein Ansatz, würde ich irgendwie nicht machen“ (E1:30).*

*„Sie sind sehr ähm sozialromantisch, wie sie da dran gehen, sag ich mal. Grad die Älteren häufig. Erleb ich doch oft. Also genauso auch an die Schwierigkeiten des Zusammenlebens. Ich mein, wir wissen doch alle, wie schwierig es auch schon in nem Familienhaushalt ist, zusammenzuleben. Und das über Jahre hinzukriegen und äh (...) sich nich in die Haare zu kriegen“ (E1:138).*

#### *(Idealisierte) individuelle Zielvorstellungen:*

Zu den ideologisierten kollektiv-konzeptionellen Zielvorstellungen kommen ergänzend idealisierte-individuelle hinzu, welche durch Erstere beeinflusst werden, wie die Auswertungen zeigten. Dies offenbart sich insbesondere in den Bewohnerinnen und Bewohnerinterviews, wird jedoch durchaus schon von den Expertinnen thematisiert.

*„Also, wenn ich das betrachte oder wenn ich das vergleiche mit NORMALEM Wohnen, dann kann ich sagen, gibt es beim, bei diesen PROJEKTEN, bei diesen WOHNPROJEKTEN durchaus einen hohen Anspruch MITEINANDER (...) ein soziales MITEINANDER zu schaffen. Und (...) und ich erleben ein hohes Engagement bei einigen Menschen und bei anderen erlebe ich eine riesen Enttäuschung, weil ihre Erwartungen, die sie durchaus haben, nicht erfüllt werden“ (E5:4).*

---

<sup>400</sup> Das angesprochene Projekt differenziert zwischen Eigentums- und Mietsbereich und dabei auch gleichzeitig zwischen Bewohnern mit einem guten finanziellen Hintergrund und weniger gutem (sozialer Wohnungsbau).

„[Die Bewohner<sup>401</sup>] Haben sich mehr Zusammenhalt gewünscht. Mehr VERTRAUEN gewünscht, mehr zu wissen, wenn die Tür aufgemacht wird, gib's nen wohlwollenden Mensch dahinter, der mich auch auffängt“ (E5:13).

#### 4.3.2 Zentrale Themen der KSK, KFK, AOK und Generationen

Zentrale Themen (vgl. Kapitel 3.4.3.1.4) kamen im Zusammenhang mit Konflikten in den Bereichen des intra- und intergenerationellen Kontakts, organisatorischen Fragestellungen sowie Interaktionen kommunikativer Art zur Sprache. Da die Expertinnen die Gemeinschaften als Ganzes sahen, in welchen sich bestimmte, übliche Umgangsformen zu besagten Bereichen nach und nach ausbilden, sich im Miteinander formen (vgl. Kösel 1997, S. 339f; Arnold/Pachner 2011, S. 299), sollen diese als Konflikt- und Streitkultur, Kontakt- und Freizeitkultur sowie Arbeits- und Organisationskultur bezeichnet werden.

##### a) Konflikt- und Streitkultur (KSK)

Im Rahmen Ersterer wurden kritische Aspekte des kommunikativen Miteinanders benannt:

„Also an Art und Weise der Kommunikation miteinander (...) eine konstruktive Kommunikation miteinander entwickeln. Ja?“ (E5:45).

„Und ich erlebe es einf-, das ist aber KLASSISCH. Ich erlebe einfach in Krisensituationen ganz viel Unfähigkeit, Konflikte konstruktiv zu lösen“ (E5:37).

##### b) Kontakt- und Freizeitkultur (KFK)

Im Kontext des alltäglichen Kontakts und der Freizeitgestaltung erwähnen die Expertinnen verschiedene Facetten, welche in den Bewohnerinnen- und Bewohnerinterviews vertiefend ausgearbeitet wurden (vgl. Kapitel 4.4.1.4). Daher sollen an dieser Stelle nur einige kurze, exemplarische, richtungsweisende Zitate angeführt werden:

Es werden zum einen ähnliche bzw. differierende Bedürfnisse und Interessen genannt, welche die Gestaltung des Kontakts beeinflussen:

„Die andere ORIENTIERUNG. Also man is einfach anders orientiert, wenn man in der Kleinkindphase is. Und man hat ziemlich viel zu tun [...] Der Alltag eines eines heute jungen Paares mit zwei, drei Kindern ist extrem ausgefüllt, das alles hinzukriegen [...] So, und die Alten sind einfach in ihrer Ruhephase. Die setzen sich jetzt hin und sagen: endlich hab ich jetzt mal meine Arbeit hinter mir und kann mir ein schönes Leben machen und habe viel Zeit und dann merken sie halt, dass man das alleine nicht so richtig gut KANN [...] dass man Geselligkeit braucht und wenn man dann aber merkt, dass man bei den JUNGEN so schlecht andockt“ (E1:105f).

„Also, wenn ältere Menschen nicht akzeptieren, dass Familien mit Kindern keine Zeit haben. Oder NICHT so viel Zeit haben. Zu ANDEREN Zeiten Zeit haben als SIE. Dann wird das nichts werden“ (E4:56f).

„Dass es natürlich jetzt Arbeitsgruppen gibt. Das nicht alle Leute gleich=gleich intensiv sich um das eine oder das andere kümmern, sondern dass es auch noch Schwerpunkte gibt. Dass man sich

---

<sup>401</sup> Anmerkung der Autorin

auch darauf verlassen kann“ (E3:17<sup>402</sup>).

„In Teilen auch Körperliche, weil Manfred und Jochen sind die, die, sach ich ma, am MEISTEN ZEIT HABEN. Manfred KANN alles. Hat JEDES GERÄT und macht es BESSER als alle anderen. (I: lacht) Er macht es WIRKLICH besser als alle anderen! Das is leider so. Das muss man sozuagen ver(unverständlich). Er IS INGENIEUR [...]“ (E3:232 Anfang).

Zum anderen spielen Rückzüge eine Rolle, die auch, aber nicht unbedingt in letzter Konsequenz vollzogen werden, sondern auch temporär stattfinden:

Temporärer Rückzug:

„Das ist AUCH ein Problem für die Mehrgenerationenwohnprojekte. Es ist-, oder die gemeinschaftlichen Wohnprojekte, es ist, ich finde, es ist VÖLLIG berechtigt, dass Menschen sich auch mal zurückziehen.“ (E4:410).

„Ja, weil Leute auch IN RUHE gelassen werden wollen. Und das ist auch in Ordnung so. Und ich finde immer, dass es. Das hab ich mal gelernt in dieser Beteiligungsspirale. Das lernen sie in so Gemeinwesenarbeit. Dass es eigentlich erstmal darum geht, dass jeder was FÜR SICH tut und das definiert er. Und DANN erst gemeinsam. Also ICH FÜR MICH, dann WIR FÜR UNS und dan WIR FÜR ANDERE. So. Und wenn dieses, ICH FÜR MICH nicht akzeptiert wird, was ja auch die GRENZEN beschreibt, dann gibt es auch kein WIR FÜR UNS. So. Das, das find ich schon (...)“ (E4:42ff).

„Weil das ja, das is ja, wenn man dann noch gefragt wird, warum beteiligst du dich nicht? WAS weiß man, warum das grad so ist? Vielleicht muss man grad übers LEBEN nachdenken, oder is traurig oder was auch immer, ne? So, das, das finde ich einfach wichtig. Dass JEDER (haut leicht mit Faust auf Tisch) die Möglichkeit hat, sich zurückzuziehen. OHNE dass, das-. Das ist immer schwer für Gruppen zu akzeptieren, wenn Jemand sich zurückzieht. Aber es HAT ja nicht IMMER was mit der Gruppe zu tun. Erstmal hat es was mit DEMJENIGEN zu tun. Und auch wenn er Probleme mit der Gruppe hat, hat, ist es erstmal SEIN Thema“ (E4:413ff).

Absoluter Rückzug:

„Ich muss AUCH, da musst du AUCH! (seufzt) Bei ihr so gesacht haben, das man irgendwann nur noch aufgehört hat. Das wir so gesacht ham: irgenwie (pffft) [...] So gelassen und sie is ausgezogen. Und das muss ich schon so sehen, da hat jetzt nich jeder so richtig hinterhergeweint“ (E3:198<sup>403</sup>-200).

### c) Arbeits- und Organisationskultur (AOK)

Als drittes zentrales Thema ließ sich der Bereich der Arbeits- und Organisationskultur rekonstruieren. Dieser schien jedoch besonders aus der speziellen Perspektive der Projektentwicklerinnen relevant zu sein und behandelte die Aufteilung anfallender Aufgaben, den Ablauf von Entscheidungen sowie den Aufbau von Gremien und Macht-Thematiken. In den Bewohnerinnen- und Bewohnerinterviews waren diese von untergeordneter Bedeutung und flossen zum Teil im Kontext anderer Aspekte<sup>404</sup> mit ein (wie z.B. das unterschiedliche

---

<sup>402</sup> im oberen Abschnitt des langen Paragraphen (MAXQDA)

<sup>403</sup> am Ende des MAXQDA Paragraphen

<sup>404</sup> siehe zentrale Themen der BewohnerInneninterviews (Kapitel 4.4.1)

Engagementverhalten in die Kategorie der Partizipation im Rahmen der „Vernetzung und Unterstützung“). Dieser Umstand lässt sich meiner Ansicht nach dahingehend deuten, dass die o.g. Bereiche unmittelbar in den Arbeitsauftrag der Projektbegleitung gehören: sie sind dafür engagiert, der Gruppe Struktur zu geben bzw. Anleitung, diese aufzubauen, um die Entwicklung des Wohnprojekts, welche die lokale Realisierung<sup>405</sup> anstrebt, voranzutreiben (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Nicht nur diese scheint bei den untersuchten Projekten gelungen zu sein, auch organisatorische Konzepte zeigen sich zumindest so weit ausgebaut, dass sie nur noch in untergeordneter Weise und im Zusammenhang mit dominanteren Themen (s.o.) während der Wohnphase für die BewohnerInnen eine Rolle spielen<sup>406</sup>.

#### *d) Intergenerationelle Beziehungen*

Eine wichtige herausgearbeitete Kategorie beschäftigt sich, wie im Kontext generationsübergreifender Wohnprojekte vermutlich auch nicht anders zu erwarten, mit den intergenerationellen Beziehungen. Sie liegt quer zu den bereits ausgeführten zentralen Themen, da diese zum Teil sowohl im intra- als auch im intergenerationellen Zusammenhang benannt wird.

#### *Generationenkonflikte und Generationensegregation aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse bzw. Interessen*

Konflikte zwischen den Generationen und quasi „natürliche Segregationen“ aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Interessen bzw. Lebenssituationen werden von den Expertinnen als normal, „vorprogrammiert“ (E1:204) angesehen.

*„Es ist glaube ich, dass man klar hat, WIE man LEBEN will. Und das in der KONSEQUENZ trägt. Wenn man Mehrgenerationen leben will, heißt das, DAS DIESE ANDERE GENERATION MIT IHREN BEDÜRFNISSEN ihren Platz haben muss. Und das ist so ein Wort, was so viele Leute im MUNDE FÜHREN, was aber nicht unbedingt so stimmt. Also, im HERZEN stimmt. Ja, wenn sie sagen, dass sie gerne in einem Mehrgenerationenwohnprojekt mit anderen Generationen leben wollen, dann müssen sie natürlich akzeptieren, dass diese anderen Generationen ANDERE Bedürfnisse haben als sie selber und dass diese Bedürfnisse dazu führen, dass ihre EIGNEN womöglich NICHT so verwirklicht werden können“ (E4:470ff).*

*„Bei bei den Mehrgenerationensachen sind manche Sachen vorprogrammiert, ne? Also sagen wir mal die Lautstärke und das Kinderspielgedöns und dies und das und jenes. Die sind son bisschen abzusehen und zu erwarten“ (E1:204<sup>407</sup>).*

*„[...] es ging doch auch um die Giftigkeit der Pflanzen und dies das, und [Name], die ja auch schon seit Jahren Stauden sammelt dann doch auch sehr abgeblockt war dadurch und so. Oder unten den Fitnessraum, solche Geschichten, das waren ja reale Generationenkonflikte würde ich sagen [...]“ (E1:38).*

*„[...] oder- dann gibt's sicher den größeren Anspruch an Gemeinschaft von den Alten, als von den in Zwei-Eltern-Familien lebenden Haushalten<sup>408</sup> (...)“ (E1:38).*

---

<sup>405</sup> konkret: den Bau des Hauses für das Projekt und die dafür nötigen Strukturen

<sup>406</sup> siehe Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung, Generationenbeziehungen (Kapitel 4.4.1)

<sup>407</sup> vgl. Thematisierung von Konflikten um Lärm, Schmutz, Umgangsformen etc. (E4:473; E1:128)

„Und dass man [die Älteren<sup>409</sup>] auch noch Aufgaben braucht, und dass man was zu tun braucht und dass man Geselligkeit braucht und wenn man dann aber merkt, dass man bei den JUNGEN so schlecht andockt“ (E1:106).

### *Generationenkonflikte aufgrund falscher Vorstellungen voneinander*

Als Erklärung für Konflikte zwischen den Generationen werden von den Expertinnen falsche Vorstellungen voneinander angesprochen, welches die Befunde hinsichtlich der Segregation der Generationen untermauert (vgl. Kapitel 2.2.1.2.1, 2.2.1.6 sowie 2.2.1.4). Das heißt, außerhalb der familiären Bezüge, die für einen Großteil der Bevölkerung ebenfalls geringer werden oder sogar verschwinden, mangelt es gleichfalls an generationsübergreifenden Kontaktmöglichkeiten: Daraus resultierend treffen sich Angehörige unterschiedlicher Generationen eher selten und entwickelten daher mitunter verzerrte Bilder voneinander.

„Oder diese=diese MÄÄHR, der Kooperation von Alleinerziehenden und alten, alleinstehenden Frauen oder Opis. Das, ich kann es irendwie- ich- (...) wird POLITISCH unheimlich gerne benutzt [...] Da hab ich gesagt, das unterschreib ich nicht [...] weil ICH finde es Humbug. Weil ähm, die meisten alleinstehenden Leute heute, verreisen auch gerne, nehmen nicht unbedingt so ne volle Verantwortung für irgendwelche Kinder [...] Und da immer dieses sozialromantische, idealtypische Gesocks, Gesusele, Gesumse. Ich weiß es nicht. Mir fällt es wirklich SCHWER“ (E1:106).

„Es ist TOTAL wichtig, das die DA sind. Ich finde, ich mach ja am liebsten zwei, drei Workshops zum ANFANG mit den Kindern zusammen. Und eigentlich auch nicht räumlich getrennt. Also, klar, EXTRA Raum und sowas alles. Damit die DA sind (haut rhythmisch mit Faust leicht auf den Tisch) damit die LAUT sind, damit die SCHREIEN, damit die ihre Bedürfnisse äußern und damit allen Leuten klar ist: wenn Mehrgenerationenwohnen, dann gibt es eine Gruppe, mit der man nicht diskutieren kann. Oder nur begrenzt. Die ist LAUT (haut rhythmisch mit der Faust auf den Tisch), die macht, ne? Die macht DRECK, die macht weiß ich nicht was alles. Und das ist so die Realität. Das find ich nämlich auch immer n bisschen problematisch, wenn FÜR die Kinder gedacht wird. So. Und die Kinder nicht da sind. Weil dann macht man sich so Illusionen von pausbäckigen Kindern, die irgendwie Sterne ausschneiden zur Adventszeit, ne? (I: Ja, kenn ich auch). Jaa. Und das die auch einfach mal DOOF sind und irgendwie (...) so ganz normal sind. Deswegen finde ich, dass wichtig, dass die da sind“ (E4:145f).

Die Projektbegleiterinnen verweisen jedoch ausdrücklich auch auf positive, solidarische intergenerationelle Verhältnisse, bei denen die Fähigkeiten der Einzelnen u.a. im Hinblick auf das unterschiedliche Lebensalter angesprochen werden.

„[Die machen halt nur unterschiedliche Sachen, ne?] Ne? unsere älteren Damen sind dann eher die, die das Gemeinschaftshaus sich dann vornehmen, ne? und die Schränke putzen und irgendwie so. (...) [...] 70. So, um die 70. Dadrüber, bisschen dadrunter. Die sind eher die, die

---

<sup>408</sup> Oftmals verfügen ältere Menschen über einen größeren Fundus an freier Zeit, welche sie sich selbst einteilen können und die sie dann gerne in Gemeinschaft, d.h. in Kontakt mit anderen Bewohnern, verbringen würden. Familien fehlt oft einfach die Zeit dazu – oder sie haben zu andern Zeiten freie Zeit (vgl. E4:56 sowie für die BewohnerInnen Kapitel 4.4.1.4 und 4.4.1.5) Daher verweist E3 (53f, 158, 212f) später darauf, dass es für ein Wohnprojekt nützlich sei, eine Freizeitkultur zu entwickeln, in der Kontakte ritualisiert werden. Man also niedrigschwellige Angebote kreiert, die, sofern es die eigene Zeit zulässt, genutzt werden können.

<sup>409</sup> Anmerkung der Autorin

eine kann davon noch KOCHENen und so. Und (...) bei ja, ERNA, Erna is ja unsere Gartenfee, sozusagen. Die is auch über 70, aber die is dann eher die, die für den Garten zuständig is. Und wo man immer fragen muss: Erna, was müssen wir jetzt machen? Die andern sind dann für das Gemeinschaftshaus so eher zuständig, die machen DAS. Oder die Briefkastenanlagen putzen oder was, was so alles geputzt wird, machen die Damen, dann. Die DAMEN putzen. Und die Jüngeren machen dann eher das Handwerkliche, also das was man son bisschen mit KRAFT gearbeitet wird. Und die MÄNNER machen die GEFÄHRLICHEN Sachen“ (E3:171).

### 4.3.3 Fazit

#### *Zielvorstellungen bestätigen und ergänzen Ergebnisse der Dokumentanalysen:*

Im Anschluss an die dargestellte Analyse lässt sich sagen, dass die aus den Expertinneninterviews rekonstruierten Zielvorstellungen der MGO die Ergebnisse der Dokumentanalysen bestätigen und ergänzen, so dass davon auszugehen ist, dass das alltägliche Leben im MGO einerseits durch individuelle, oftmals idealisierte Zielvorstellungen beeinflusst ist, welche sich an den kollektiv-konzeptionellen, oftmals ideologisierten, Zielvorstellungen bewusst oder unbewusst orientieren. Folgende Grafik fasst die geschilderten Aspekte noch einmal in Kombination mit den extrahierten zentralen Themen zusammen:

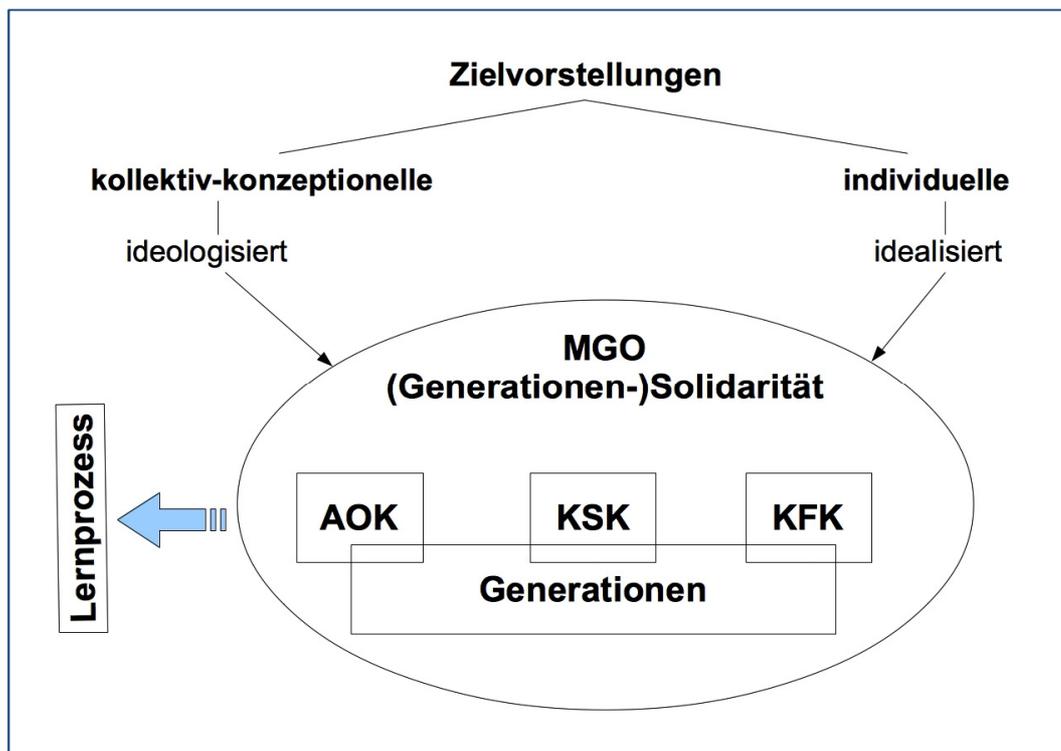


Abbildung 11: Zielvorstellung der intra- und intergenerationellen Solidarität sowie betroffene Problem- bzw. Lernfelder (AOK, KSK, KFK, Generationen)

#### *Idealisierung der Gesamtkonzepte*

Schon in den Expertinneninterviews klingt die Idealisierung des Wohnens und Lebens in Mehrgenerationenwohnprojekten an, welche sich in den BewohnerInneninterviews fortsetzt und hier noch deutlicher aus „Betroffenensicht“ in den jeweiligen zentralen Themen

(Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen) rekonstruiert werden konnte<sup>410</sup> (siehe nachfolgendes Kapitel 4.4.1).

*„Ich kenne viele Wohnprojektgruppen, die PLANEN sich in den Himmel hinein. Das kann am Ende keiner mehr bauen. Das hat auch keine ERDE mehr. (...) Und die planen sich als HAUS in den Himmel hinein und als Gruppe in den Himmel hinein, weil es so WUNDERbar ist, über das zu reden, was man alles zusammen tut, WENN man NICHT Tür an Tür wohnt“ (E4:131f).*

*„Das Problem ist, dass unter dem Terror der Ansprüche, es [sich] so schlecht leben und wachsen lässt“ (E4:71f).*

*„Diese hohen Erwartungen, dass immer Jemand DA ist, bzw. dass man auch die Wünsche, die man hat, umgesetzt bekommt. Dass die-, das das nicht erfüllt werden kann. Weil jeder seinen eigenen Lebenskreis lebt. Und ich denke, das hat etwas damit zu tun, dass wir-, dass sich auch GESELLSCHAFTLICH was verändert hat. Jeder hat seinen eigenen Lebenskreis und seine eigenen Aktivitäten, die er braucht, um zum Beispiel seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Zum Beispiel. Und seine Verpflichtungen der eigenen Familie gegenüber. Dass es, dass es einen darüber HINAUS zwar, das das auch wünschenswert war und das so etwas wie diese hohe Erwartung auch (...) Ja, diese hohe Erwartung war DA, aber wird in sehr vielen Fällen enttäuscht. (...)“ (E5:10f).*

*„[...] Ähm, die also, SEHR, also mit SEHR HOHEN Anforderungen aneinander, durch die Weltgeschichte gehen. [...] DAS krieche ich auch, da stell ich auch das Atmen ein. [...] Also das is so. Das is so ENG. Das is sozusagen so Oberlehrerhaft. Das is sozusagen so, da wird, da wird einem (...) vor lauter GUTMENSCHENSEIN, Gutmenschsein, wird einem son bisschen sozusagen der Spass und die Lust und der Freiraum genommen“ (E3:276).*

#### *Tabuisierung von negativen Aspekten im Zuge des Diktats des Ideals*

Einhergehend mit Idealisierung und Ideologisierung findet eine Tabuisierung negativer Aspekte im Zusammenleben statt. Jene Themenbereiche werden, wenn überhaupt, nur noch indirekt diskutiert (vgl. Kapitel 4.4.1.3).

*„Und dann is das Thema abgeschlossen. Und dann geht das Gemauschel im Hintergrund los, weil sich dann die Leute irgendwie anfangen, doch noch darüber zu unterhalten“ (E2:89).*

#### *Zwischenmenschliche Themen dominieren während der Wohnphase*

Zudem wurde deutlich, dass in diesem Kontext vornehmlich zwischenmenschliche Themen nach dem Einzug relevant sind, wie eine Projektbegleiterin formuliert:

*„Und (...) Ja, ich würd mal sagen, es geht im Wesentlichen um das, Wie-gehen-wir-miteinander-um und wieviel Einfluss oder wie viele Ideen kann der Einzelne umsetzen“ (E5:18f).*

#### *In der Regel keine kontinuierliche (pädagogische) Begleitung während der Wohnphase*

Bei der Bearbeitung dieser Herausforderungen berichten die Expertinnen übereinstimmend, dass kaum kontinuierliche Begleitungen von MGO während der Wohnphase existieren. Am Ehesten

---

<sup>410</sup> Die Lernanlässe spiegeln z.B. hervorragend die wahrgenommene Diskrepanz zwischen erwartetem oder erhofften Ideal und erlebter Realität wider.

finden sich diese im Bereich der top-down Projekte, welche z.B. von Wohlfahrtsverbänden ins Leben gerufen wurden (vgl. SONG 2008, S. 196ff<sup>411</sup>). Klassische bottom-up Projekte (vgl. Kapitel 2.1.2.2) verzichten in der Regel auf regelmäßige Beratung. Ab und an werden sie in sehr extremen Konfliktfällen, nach dem punktuellen „Feuerwehr-Prinzip“<sup>412</sup> zeitweise hinzugezogen.

*„Also ehrlich gesagt, ich KENNE kein Projekt, wo es, zumindest hier im Umfeld, wo es Moderatoren GIBT. In diesem Sinne. Ich kenn das höchstens so, wie es hier in [Projektname] war, dass dann Jemand kommt. In der Betriebsphase. Vorher natürlich schon, aber in der Betriebsphase kenn ich kein weiteres Projekt, wo es Moderatoren gibt“ (E2:257).*

Die Gründe liegen zum Teil, so die Expertinnen, darin begründet, dass die Bewohner nach dem Einzug alles allein regeln möchten.

*„Deswegen ist es eigentlich total bedauerlich, dass man eigentlich an den Stellen nicht bleibt. Und auch vielleicht manchmal auch nicht bleiben KANN. Also z.B. beim Wohnprojekt [Name], denen war wichtig, dass die jetzt nicht mehr moderiert werden (E4:257f).*

Weitere Beweggründe sind in der mitunter schwierigen Finanzierung zu suchen: Moderationen werden aus Kostengründen abgelehnt, da entweder das Geld dafür grundsätzlich nicht vorhanden ist oder weil manches Mitglied sich nicht bereit zeigt, Ausgaben zuzustimmen, die nur eine „streitende“ Teilgruppe betreffen (vgl. DZFA 2005, S. 58, 95; Zundel 2005, S. 119).

*„Es gibt ja auch kaum Projektentwickler oder SEHR wenig Projektentwickler, die (...) die Projekte oder die überhaupt die Chance haben, die Projekte anschließend WEITER zu entwickeln. Das is ja GENAU die Finanzierungsfrage. Oder weiter zu begleiten“ (E2:67).*

*„Weil in einem Konfliktfall is es immer ganz schwierig zu entscheiden, dass es jetzt GELD KOSTET. Ne? Weil dann die einen sagen: was ICH soll das jetzt bezahlen, weil DIE sich kloppen? Wie komm ich denn dazu? Ne? So nach dem Motto. Aber man natürlich auch weiß, dass einem das auch selber passieren kann natürlich“ (E3:198).*

Während in der Literatur durchweg eine professionelle, bezahlte, kontinuierliche pädagogische Begleitung befürwortet wird (vgl. Zundel 2005, S. 116; Brasse 1993, S. 24), zeigen sich Kontroversen nicht nur in der Bewohnerschaft, sondern auch unter den interviewten Projektbegleiterinnen.

*„Also diese DAUERHAFTE Berieselung find ich eigentlich eher nicht gut, muss ich sagen. Da würd ich auch eher mehr auf Selbstheilungszwecke. Und und Initiativen setzen“ (E1:151).*

*„Ansonsten, aber. Ich glaube, dass also, STÄNDIGE EXTERNE MODERATION (...) Also, ich, ich das finde, das das (...) also wenn das sein müsste, das is schon schwierig is. Das wenn die Gruppe das nich selber kann. Das muss sie eigentlich selber schaffen. (...) Weil es is doch im Alltag auch nich sozusagen. Sind im Alltach ja auch nich SOLCHE Wahnsinnsdinge irgendwie noch zu regeln. Solche WAHNSINNSentscheidungen noch zu treffen. (...) Hm, das fänd ich jetzt schon. Also muss ich jetzt echt sagen, n, bisschen, nein n Armutszeugnis. Is irgendwie dooof. Also das muss ma. So. Ne? aber es is so, wo ich so denke: DAS KANN NICH SEIN. Das kann nich sein. Das is kein- Das is doch- Das is kein BETREUTES WOHNEN! Ne? Da muss man in*

---

<sup>411</sup> z.B. das CBT-Haus in Wipperfürth (Caritas)

<sup>412</sup> keine kontinuierliche Begleitung, sondern „löschen“, wenn es akut „brennt“, d.h. beispielsweise ein Konflikt eskaliert ist

*betreutes Wohnen reinziehen, wenn man das braucht. Wenn man BESPASST werden muss“ (E3:200).*

Dieser Meinung sind jedoch vorzugsweise Expertinnen, welche selbst eher den Bereich der Entwicklung eines Projekts betonen bzw. für dessen bauliche und organisatorische Realisation zuständig sind. Diejenigen, welche den zwischenmenschlichen Bereich verstärkt berücksichtigen und ggf. auch in der Planungsphase bereits ausgesuchte Moderatorinnen sozusagen als „Verstärkung“ hinzuziehen, plädieren für eine kontinuierliche pädagogische Begleitung während der gesamten Wohnphase. Sie sehen darin eine Chance, die Projektbewohner in ihren Lernprozessen, welche im Rahmen des Zusammenlebens stattfinden, zu unterstützen und in etwaigen Konflikten mediativ einzugreifen, da Wohnprojekte dies ihrer Erfahrung nach oftmals nicht aus eigener Kraft können.

*„Das, das Wesen von DER Moderation, die ICH für notwendig halte, besteht darin, dass ganz regelmässig Kontakt besteht. Damit nen Moderator auch die Möglichkeit hat, festzustellen oder auch mitzukriegen: wie ticken, wie tickt das Projekt (...)“ (E2:95).*

*„Oder deswegen fänd ich wichtig, wenn die Moderation nich nur im Konfliktfall von außen mal eben reingeholt wird, sondern, wenn so ne Möglichkeit besteht, nen Projekt auch regelmässiger auch zu begleiten. Weil sonst bekommt man als Moderator solche Sachen nicht unbedingt mit. (...)“ (E2:214).*

*„Also ohne meinen Job jetzt (...) Ohne mir permanent Arbeitsstellen erstellen-, herbeizureden, halte ich es für AUSGESPROCHEN sinnvoll, eine BEGLEITUNG zu haben, die in einer gewissen Regelmäßigkeit Hilfestellung gibt. Und zwar, (...) im Sinne der Idee des gemeinschaftlichen Wohnens. Ja? Das heißt die Idee des gemeinschaftlichen Wohnens immer wieder in den Blickpunkt zu nehmen und zu gucken, WAS KANN und arbeitet Jeder konstruktiv an diesem Ziel. Ja?“ (E5:44).*

Gedanken, wie eine solche regelmäßige pädagogische Begleitung aussehen könnte, Ideen zur Umsetzung sowie zu behandelnden Themenbereichen werden in Kapitel 5 umfassend vorgestellt.

Nicht nur Hinweise darauf, dass Lernprozesse während der Wohnphase stattfinden, lassen sich aus den Expertinneninterviews rekonstruieren, sondern auch die Notwendigkeit an ihnen zu arbeiten – entweder als Aufgabe für jede Bewohnerin, jeden Bewohner selbst oder in Kombination mit unterstützenden Maßnahmen<sup>413</sup>.

*„Also für mich hängt sehr viel an, an Kommunikation und Werthaltungen der Einzelnen. Und da kann man dran arbeiten“ (E2:75).*

*„Also die unterschätzen den Prozess der Entwicklung und die unterschätzen die Stolpersteine auf dem Weg. (...) Das denke ich [...]“ (E5:51).*

*„Ja, man muss irgendwie Verständnis irgendwie einpflanzen, dass nich jeder gleich is. Das die Bedürfnisse unterschiedlich sind. Das das Ordnungsgedöns so unterschiedlich is. Das die Lebensführung, ob man Single-Haushalt oder Sechs-Personen-Haushalt is völlig anders is. Das*

---

<sup>413</sup> z.B. pädagogische Begleitungen (vgl. Kapitel 5)

*die finanziellen Möglichkeiten von Familien oft natürlich ganz anders sind. Und sowas alles“ (E1:192).*

*Gesamtfazit: Begründung der Orientierung am interaktionalen Lernprozess:*

Im Sinne Mäders (2000, S. 217) können die gesellschaftlichen Strukturen bezüglich MGO mittlerweile als recht gut ausgebildet bzw. unterstützt angesehen werden (vgl. Kapitel 2.1.2.2), welches sich durch die Expertinneninterviews bestätigte<sup>414</sup>. Dennoch ergeben sich, wie die letzten Kapitel zeigten, trotz guter Rahmenbedingungen, die in den einbezogenen Projekten vorlagen, konflikthafte Aspekte bezüglich des Zusammenlebens während der Wohnphase. Diese stehen den selbstgesetzten Zielvorstellungen nach einer solidarischen Gemeinschaft im Wege. Daher wurde in den Bewohnerinnen und Bewohnerinterviews noch intensiver in den Blick genommen, was „*die Bildung [der solidarischen] Gruppen hemmt bzw. fördert*“ (Mäder 2000, S. 217). In diesem Zusammenhang wurden die „*konkreten sozialen Beziehungen*“ (Fürstenberg 2003, S. 105) in den Fokus gerückt, da solidarisches Handeln einer solidarisch orientierten Gemeinschaft offensichtlich vorrangig auf der Mikroebene bzw. in *interpersonalen* Interaktionen bzw. *intrapersonalen* Lernprozessen stattfindet (siehe Müller 1999, S. 791ff sowie Kapitel 2 bzw. 2.3).

---

<sup>414</sup> vgl. u.a. E1:238 sowie E4:127

„Also ich finde, ein Projekt beginnt mit dem EINZUG!  
Alles andere ist meiner Meinung nach WICHTIG,  
aber irgendwo auch ((lacht) VORGEPLÄNKEL).  
Weil, mit dem Einzug müssen sich die Projekte  
letztlich auch messen an dem, was sie vorher  
an Zielen formuliert haben. (...)“ (E2:44).

## 4.4 Die Bewohnerinnen und Bewohnerinterviews

### 4.4.1 Ergebnisse des konzeptuellen Sortierens nach der Grounded Theory Methode<sup>415</sup>

In den nachfolgenden Kapiteln sollen die aus den Interviews mittels der Auswertungstechnik der Grounded Theory (siehe Kapitel 3.5.4) rekonstruierten Lernaspekte Betrachtung finden. Zunächst geht es dabei um die Frage, warum Lernprozesse während der Wohnphase überhaupt stattfinden. In diesem Kontext wird ein Zusammenhang zwischen den Erwartungen<sup>416</sup>, welche mit dem Einzug in ein MGO assoziiert werden, und den empirisch rekonstruierten Lernanlässen dargelegt. Im Anschluss wird es darum gehen, wie sich diese Lernprozesse bezüglich der selbstgesetzten Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität, konkret gestalten (Lernprozessaspekte). In dieser Hinsicht wird deutlich werden, dass es sich um informelles und nicht um formelles Lernen (vgl. Kapitel 2.2.2.2 bzw. 2.2.2.3) handelt, welches übergreifenden, themenunabhängigen Lernmustern (LM) folgt. Abschließend wird detailliert auf die speziellen Lernanlässe (LA), Lernprozessaspekte (LPA) und Lernergebnisse (LE) (siehe S. 143, 147f) in den zentralen Themen eingegangen, welche von den Bewohnerinnen und Bewohnern sinnhaft mit solidarischem intra- und intergenerationellem Umgang verknüpft werden.

Die schriftlichen Ausführungen bezüglich der konzeptuellen Ordnung können anhand der Abbildungen in Kapitel 7.2.3<sup>417</sup> visuell nachvollzogen werden. Ab und an unterstützen Zitate aus der Expertinnenbefragung die Belege der BewohnerInneninterviews, um auf die gute Integration der gesamten Datenquellen hinzuweisen<sup>418</sup>.

#### 4.4.1.1 Der Zusammenhang von Erwartungen bzw. Zielvorstellungen und Lernanlässen

*Genese: hinführend zu LA aufgrund von Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Realität:*

Innerhalb der Kategorie der „Genese“ wurden die Erwartungen, Wünsche und Zielvorstellungen kodiert, mit denen die befragten Bewohnerinnen und Bewohner in das jeweilige MGO einzogen.

Ein quantitativer<sup>419</sup> als auch qualitativer Schwerpunkt fällt auf das Thema der Vernetzung und Unterstützung, gefolgt vom positivem, auf Transferleistungen fußenden intergenerationellen

---

<sup>415</sup> nach Corbin 2008, S. 53ff (konzeptuelles Sortieren als Vorstufe zur Theoriegenerierung, z.B. mithilfe des Kodierparadigmas oder weiterer Verfahren – wie in dieser Arbeit der Typenbildung)

<sup>416</sup> bzw. Zielvorstellungen

<sup>417</sup> Die Grafiken beinhalten noch detaillierte Kategorien, die zwar zur Konzeptentwicklung und Typenbildung relevant waren, aber in ihrer Ausführlichkeit nicht weiter erläutert werden, da dies zu weit führen und für den Leser keinen zusätzlichen Gewinn bringen würde. Im Text werden hingegen die wichtigen Oberkategorien umfassend dargelegt und vielfältige Bezüge hergestellt. Der Vollständigkeit und Transparenz halber wurde die konzeptuelle Sortierung jedoch nicht gekürzt.

<sup>418</sup> Die Sigle „e“ steht dabei weiterhin für Zitate aus den Expertinneninterviews, während sich ein „B“ auf die Bewohnerbefragungen bezieht.

<sup>419</sup> Methodische Anmerkung: Aus der Anzahl der Kodierungen lässt sich nicht unbedingt die Intensität, die Tiefe und Dichte einer Ausführung (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) herauslesen. Eine Kodierung kann z.B.

Kontakt. Diese Erwartungen sind unabhängig vom Alter der Interviewees, d.h. ältere und jüngere Projektteilnehmer verbinden grundsätzlich dieselben oder ähnliche Aspekte mit dem geplanten Einzug ins Wohnprojekt. Letzterer fällt, ebenfalls altersunabhängig, ganz bewusst aus. Erstaunlich ist jedoch, dass die o.g. Erwartungen laut der Rekonstruktionen gleichfalls unabhängig sind, von der Kurz- oder Langfristigkeit, mit der ein Umzug in das jeweilige MGO geplant wurde. Laut Daten dieser Studie haben z.B. Ältere, die in der Regel seit langen Jahren auf ihren Einzug hinarbeiten keine anderen oder größere Erwartungen an das Leben im Wohnprojekt als die im Vergleich dazu relativ kurzfristig entschlossenen jüngeren Bewohner. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die kollektiv-konzeptionellen Zielvorstellungen individuell relativ schnell übernommen werden und, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu sehen sein wird, die persönlichen Erwartungen an das alltägliche Leben im MGO maßgeblich beeinflussen.

Die Mischung der Generationen ist demnach, altersunabhängig, allen potentiellen BewohnerInnen einerseits bewusst und andererseits gezielt gewollt und wird mit der Erwartung von generationsübergreifenden reziproken, zunächst explizit vor allem praktischen, Unterstützungsleistungen verbunden<sup>420</sup> – implizit schwingen die in den nachfolgenden Kapiteln behandelten Aspekte intra- und intergenerationeller Solidarität gleichwohl bereits mit<sup>421</sup>.

*„ja ein gegenseitiges geben und nehmen, dass man sich hilft, beim einkaufen, beim handwerklichen sachen, dass die kinder mal betreut werden“ (B6:25).*

*„ich fand den gedanken intereSSANT, äh, hatte sicherlich auch so die idee gerade so mit nem kleinen KIND, dass die eine oder andere ÄLTERE perSO:N sich vielleicht auch ganz gut zum babysitten eignen würde. also hab dadurch also auch=n praktischen, äh, anteil dran gesehen, durchaus aber auch im gegenseitigen geben und nehmen, also durchaus auch beREIT, da zu unterstützen beim einkauf oder was auch immer da ansteht“ (B4:2).*

Dabei werden die eingangs erwähnten positiven Erwartungen, die sich mit den ideologisch kollektiv-konzeptionellen Zielvorstellungen decken (Bestätigung der Konformitätsannahme, vgl. S. 224ff sowie Kapitel 6.1), von den Befragten in den Vordergrund gestellt. Mögliche Probleme werden kaum und wenn dann nur vereinzelt am Rande thematisiert:

*„und ähm (1) JA, war=es=war auch erstmal sicherlich befremdlich dann äh auch mit (1) äh den beiden etwas älteren damen da zu sitzen und so sich zu denken HM? wie wird DAS denn wohl? ((lacht))“ (B8:2).*

*„[meine]Vorstellung war das auch in dem HAUS, das halt auch ähm zwischen (.) älterer Generation und (.) eher kinderreichen FaMILIEN natürlich immer schnell Spannungen auftreten. Es war der WUNSCH DA, das man sagt sind besondere Leute- die Hoffnung war dar DASS sind beSONDERE leute“ (B1:10).*

---

einzelne Wörter bzw. mehrere Zeilen oder eine um Einiges längere Textpassagen umfassen. Zudem kann nur die Feinanalyse zeigen, wie intensiv erzählt wurde, wie berührt die Interviewees waren etc. Daher wurden in dieser Arbeit deduktiv-kategoriale mit induktiv-hermeneutisch-rekonstruktiven Auswertungselementen verknüpft (vgl. Kapitel 3.5.4).

<sup>420</sup> im Gegensatz zu DZFA 2005, S. 94 (vgl. S. 29)

<sup>421</sup> mit Verweis z.B. auf das untenstehende Zitat B1:10, der die Hoffnung äußert, dass ein solidarischer, harmonischerer Umgang gepflegt werden könne, da man ja in einem MGO auf „beSONDERE leute“ stieße

Sie weisen jedoch im Gesamtzusammenhang des Interviews schon auf die im weiteren Verlauf eingebrachten Probleme und Herausforderungen hin, die in nachfolgenden Kapiteln anhand der Lerninhalte, im Rahmen dieser Arbeit repräsentiert durch die zentralen Themen (siehe Kapitel 4.4.1.3ff), behandelt werden. Zunächst jedoch soll auf die themenunabhängigen, übergreifenden Lernmuster im Kontext informeller Lernprozesse innerhalb eines MGO eingegangen werden.

#### 4.4.1.2 Themenunabhängige Lernmuster

Lernprozesse findet innerhalb der untersuchten MGO in der Regel nach dem Einzug auf informelle anstatt formelle Weise statt, wie neben den Expertinnen- auch die BewohnerInneninterviews belegen. Zum einen hinsichtlich der *Organisationsform*: es findet keine (pädagogische) professionelle Begleitung statt, keine Seminare wie z.B. zur Konfliktbewältigung oder Mediation bzw. Supervision. Zum anderen handelt es sich bezüglich der *Lernform* weder um formelles (FL) oder selbstgesteuertes Lernen (SL)<sup>422</sup> sondern informelles Lernen (IL) im alltäglichen Miteinander (vgl. Kapitel 2.2.2.2).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Lernprozesse anhand sozialer Interaktionen betrachtet, welche sich aus den Interviews rekonstruieren ließen. Der Fokus lag hierbei auf dem jeweiligen Individuum, eingebettet in seine komplexen Interaktions- bzw. Beziehungsstrukturen innerhalb des jeweiligen Wohnprojekts (vgl. Kapitel 2.3).

Das o.g. Lernen verläuft zumeist nebenbei, d.h. beiläufig im Alltag, während andere Aspekte im Vordergrund stehen. Dies kann z.B. die Konfrontation mit andersartigen Kommunikationsformen und das Erlernen unterschiedlicher Kommunikationsweisen<sup>423</sup> im Rahmen einer Hausversammlung sein, in der eine Entscheidungsfindung hinsichtlich finanzieller oder organisatorischer Aspekte getroffen werden sollte. Das Ziel war dort kein Kommunikationstraining, sondern das Treffen einer Entscheidung für oder wider z.B. neuer Anschaffungen.

*„wo=worum=s=da=GING, WURDE dann halt eine=eine entSCHEIDUNG [...] daZU geNUTZT das zwei leute sich halt äh tierisch halt angeBRÜLLT HABEN. ähm und äh (.) sich gegenSEITIG BELEIDIGT haben und eine person ist dann halt irgendwann aufgestanden und is=is halt ähm=ähm gegANGEN“ (B1:52).*

*„ich weiß gar nicht, was ich mir vorgestellt hab. wahrscheinlich gar nichts konkretes. also natürlich klar, es ist irgendwie ein formales treffen, es ist klar, es werden entscheidungen getroffen, aber es war schon echt ein richtiger schock, muss ich sagen, festzustellen, wie es da abgeht, also wie- wie wenig wohlwollend miteinander umgegangen wird“ (B4:18).*

*„ähm (2) PLENUM ist für mich ein thema, ähm, da gab=s schon heftige diskussionen, und, ähm auch mit aggresivITÄ:T verbunden, die ich ganz schwer erTRA:GE, [...] diese-, ähm, ja, der kommunikationsSTI:L (.) finde ich belastend“ (B11:32).*

Auch Aspekte des Lernens, die darauf abzielen, sich zu vernetzen und zu unterstützen werden nicht fokussiert thematisiert, sondern erfolgen u.a. beiläufig in der Organisation des eigenen, individuellen Alltags (Gestaltung des Mittagessens, Abholen der Kinder aus der Kita etc.) oder

---

<sup>422</sup> Die Bewohnerinnen und Bewohner besuchen (insofern aus den Interviews zu rekonstruieren) während der Wohnphase in der Regel keine Kurse außerhalb des MGO oder besorgen sich Bücher oder anderes Material in Eigenregie z.B. zur Verbesserung der Kommunikation etc.

<sup>423</sup> Lerninhalt bzw. zentrales Thema der BewohnerInneninterviews der *Kommunikation*

im Rahmen des geselligen Beisammensein (Feiern, Aktionstage). Es ist demnach kein intentionelles oder geplantes Lernen: im Gegenteil, die BewohnerInnen erzählen z.B. von Situationen, in denen sie von der impliziten Thematik „adäquater und unterschiedlicher Kommunikationsweisen“ regelrecht „überrollt“ wurden und im Nachhinein zur Reflexion der problematischen Kommunikationssituation und Handlungsalternativen kamen (vgl. S. 239: *Streit im Hausflur, B6:53*). Lernen im Kontext der untersuchten MGO zeigt sich somit *oftmals zunächst implizit bzw. inzidentell* im Rahmen informeller Lernprozesse hinsichtlich der Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität in den Bereichen<sup>424</sup> Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen. *Im Nachhinein* kann, so wird an mehreren Stellen dieser Arbeit deutlich, dies Lernen *durch Reflexionen* der betroffenen BewohnerInnen im Sinne des informellen Lernens in den Bereich des *Erfahrungslernens* übergehen.

Das Lernen in MGO findet, wie beschrieben, innerhalb sozialer Interaktionen statt. Es zeichnet sich durch eine Kombination von Elementen der von außen<sup>425</sup> eher unsichtbaren Reflexion und sichtbaren Interaktionen aus. Rekonstruiert werden konnten folgende Aspekte:

#### *Interaktion:*

Aus den vielfältigen Kontaktmöglichkeiten treten drei Interaktionsszenarien hervor, die Anlässe für Lernen bieten: die *Beobachtung*, das *gemeinsame Agieren* sowie *gemeinsame Gespräche und Diskussionen*. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Interaktionsgrade des zu betrachtenden Individuums aus. In der Beobachtung bleibt der Lernende eher passiv. Er lässt das Szenario auf sich wirken ohne aktiv, für die anderen Anwesenden sichtbar, einzugreifen. In Gesprächen beteiligt er sich aktiv, tritt auf kommunikative Weise mit seinen MitbewohnerInnen in Kontakt. Im gemeinsamen Agieren kann sich diese „sichtbare Aktivität“ noch steigern, indem nicht nur miteinander gesprochen wird, sondern auch gemeinsame Unternehmungen bzw. Aktionen stattfinden – wie z.B. den Garten zu verschönern, die Gemeinschaftsflächen aufzuräumen oder gesellige Zusammenkünfte zu gestalten.

Diese „interaktiven“ *Lernchancen* bezüglich des Erlernens intra- und intergenerationeller Solidarität können durchaus von dem einzelnen Bewohner vermieden oder abgelehnt werden, indem er sich z.B. aus den potentiellen Lernsituationen zurückzieht oder resignierend aufgibt<sup>426</sup>.

*„ich weiß es nicht, was dass- ich hab sie nicht gefragt, also weil ich es halt alles schwierig finde und möglichst wenig berührung“ (B2:136).*

*„ich bin danach einfach nur noch auf distanz gegangen“ (B4:24).*

*„irgendwie auch so=n äh ne ART geSCHWISTERLICHE FÜRSORGE (lacht) irgendwie sich so entwickelt hat). SO. und aber auf der anderen seite oft also ist es schon ZWEI=DREIMAL so auch geWESEN, dass ähm (.) ich äh (4) äh MICH EINFACH AUCH ähm (3) manchmal HART irgendwie (.) HART und SACHLICH irgendwie äh (.) ANgegriffen gefühlt habe, so dass für mich*

---

<sup>424</sup> hier als sog. *Lerninhalte* konzeptionalisiert

<sup>425</sup> außerhalb des jeweiligen Lernenden, sich im Denken und Verhalten bzw. Handeln verändernden Individuums

<sup>426</sup> Tendenziell bzw. passagenweise lässt sich der Rückzug aus jeglichen Interaktionen gut an Interview B2 nachvollziehen – das Vermeiden von Einzelkontakten und bestimmten Situationen anhand B4, B5 und B9.

*dann auch so NOTwenich wa:r, auch so=n BISSCHEN irgendwie wieder ZURÜCKZUGEHEN in der BEZIEHUNG so“ (B5:77).*

Gleichwohl können sie bewusst und gezielt aufgesucht bzw. kreiert oder zufällig ergriffen bzw. zugelassen werden.

*„ähm ich das nicht einfach NICHT auch als AUSSENstehender nicht so akzeptieren konnte und ähm (.) JA, einfach da sehr emotioNA:L (1) wa:r und dachte das so=könn=wa=nich miteinander umGEHEN. das geht nich. und ähm nachdem ich=n bisschen auch mit beRUHIGT hab, nen bisschen zeit vergangen WA:R, (.) war mir klar ich muss mit ihm da unbedingt nen gespräch führen und hab das auch angesprochen“ (B8:27).*

*„es gibt auch, ja leute aus der älteren generation gerade jetzt im vorstand. und das ist so die möglichkeit gewesen für mich, auch die ältere generation ein bisschen- der ein bisschen näher zu kommen“ (B6:51).*

*„und denk mir, ja okay, wenn du ein problem damit hast, sieh zu, dass du=s löst (.) und ich stehe zur verfügung, um das problem zu lösen“ (B6:116).*

### *Reflexion:*

In der Reflexion der Situationen innerhalb der interaktiven Szenarien, findet ein Nachdenken über die eigenen Bedürfnisse statt, über das eigene Fühlen, Denken, Verhalten und Handeln, über Beweggründe und Mechanismen sowie deren Bewertung, welches in allen Aspekten mit dem der MitbewohnerInnen abgeglichen wird bzw. werden kann<sup>427</sup>. Aus diesen Überlegungen können alternative Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen erwachsen<sup>428</sup>, die u.U. vermögen animierend auf eine Korrektur des eigenen Denkens und Handelns zu wirken. Die Alternativen können jedoch auch für den einzelnen Bewohner keine echten, d.h. für ihn zu realisierende oder zu wenig überzeugend sein, so dass er sein bisheriges Denken und Handeln beibehält.

Beibehalten gemeinschaftsförderlichen Denkens-, Verhaltens- und Handelns:

*„ich zähl mich eher zu den LEIDENSFÄHIGEN und ähm (.) LEUTEN die SAGEN okay ich lass lieber die anderen REDEN sozusagen äh ich kann das besser AUSHALTEN sozusagen. ich kann (1) äh (1) ja. ich bin NETTER, ich bin (2) KOOPERATIVER sagen wir mal. ich bin glaub ich KOOPERATIVER als=als andere leute. KOMPROMISSBEREITER. genau“ (B1:70).*

In diesem Fall vergleicht der Interviewee sein kooperativeres, kompromissbereiteres Denken und Handeln mit dem egozentrisch-aggressiven einiger MitbewohnerInnen. Er bewertet sich selbst als „NETTER“ und sein Verhalten im Sinne des besseren Zurechtkommens im MGO (individuell und kollektiv gesehen) optimaler, so dass er sein Verhalten beibehält<sup>429</sup>.

Beibehalten gemeinschaftshinderlichen bzw. -verhindernden Denkens-, Verhaltens- und Handelns:

---

<sup>427</sup> nicht alle Interviewees vergleichen immer alle Aspekte

<sup>428</sup> siehe auch S. 77

<sup>429</sup> vgl. auch die das Zitat umschließende Passagen innerhalb des Interviews sowie weitere, die ebenfalls auf ein deeskalierendes im Gegensatz zu einem egozentrisch-emotionalen Verhalten hinweisen wie z.B. §126 oder ein auf Veränderungswillen und Kompromissbereitschaft hindeutendes wie §208 „Motto: Leute, die mich stören, an denen ich mich reibe, als Entwicklungsmotor sehen“

*„WÜRDE ich mir wünschen, wenn sich das erGIBT, (.) so. aber ich äh würde jetzt NICH, nur mich hier irgend=ner gruPPPIERUNG oder irgend jetzt- nicht an=ANSchließen, nur damit ich aus meiner HÖHLE da oben rauskomme. das würde ich NICH machen. dann muss es- muss es auch irgendWIE, muss mir auch was BRINGEN, weißt=e?“ (B7:80).*

Die Befragte erzählt in dieser und den umgebenden Passagen von ihrem Wunsch nach mehr Kontakt im Wohnprojekt und dass ihre Nachbarinnen diesen umsetzen. Ihr indessen ist dies nicht möglich, da sie individuelle Ansprüche mit gemeinschaftlichen Beziehungen verbindet, welche sie (zumindest momentan) innerhalb der Gemeinschaft nicht zu realisieren vermag.

Übernahme gemeinschaftsförderlichen Denkens-, Verhaltens- und Handelns:

*„es gibt ja hier in diesem projekt leute, die IMMER auf ihrer linie bleiben und, ich hoffe, dazu gehöre ich immer mehr, äh, eine ganze reihe, die auch bereit sind, auf argumente einzugehen. man kann ja sagen, ja, ich bin zwar nicht dieser meinung, aber was du da sagst, das ist vernünftig und auch eigentlich klug und ich werde zumindest drüber nachdenken und, äh, vielleicht überzeugt es mich sogar. während früher war ich natürlich auch so in vielen dingen, dass ich einfach so (...) die betonlinie verfolgt hab. (...) [...] das ist ganz langfristig gewesen. und da haben viele gespräche mit vielen leuten zu beigetragen. also zum beispiel ulrike [...] da sagt sie [...] dass man eben auch zurückstecken muss in vielen dingen und so. äh, katja spielt ne unheimlich wichtige rolle, weil katja ist meiner meinung nach unheimlich diplomatisch. (...)“ (B3:134, 107).*

Der Interviewee schildert, in mehreren Passagen des Interviews<sup>430</sup>, wie er sein Denken und Handeln von einer aggressiven, doch eher egozentrischen Sichtweise hin zu einer diplomatischeren durch den Einfluss des „vorlebenden“ Verhaltens seiner Nachbarinnen verändert hat.

Übernahme gemeinschaftshinderlichen bzw. -verhindernden Denkens-, Verhaltens- und Handelns:

*„nein, erst habe ich gedacht, das ist UNSERS und WIR machen da was. und dann hat sie ja ganz schnell da ihre- ihren baum hingestellt und ich dachte, das ist aber-, äh, da müsste man doch eigentlich mal drüber sprechen, wieso eigentlich steht IHR baum da alleine und meine sachen dürfen da nicht stehen? so ein bisschen. war so ein bisschen, dass ich dachte, dass sie mich so gar nicht fragt, ist schon komisch. naja und ich hatte sie ja dann gefragt, ob ich einen schuhschrank dahin stellen darf, da hat sie nein gesagt, das möchte sie nicht. und dann habe ich aber dann irgendwann ganz eigenmächtig meinen kinderwagen [...] da gehabt“ (B2:132).*

Auf die indirekte Kommunikation (Motto: ich stelle da einfach was hin, das ist meine Ecke) ihrer Nachbarin reagiert die Befragte zunächst mit direkter Ansprache. Da auf diese Weise keine für beide akzeptable Lösung gefunden werden kann, übernimmt sie die indirekte Art und stellt im Gegenzug zur Pflanze ihren Kinderwagen dort ab.

Indem diese alternativen Möglichkeiten in der Realität getestet werden, vervollständigt sich der Reflexions-Interaktions-Zirkel und die Bewohner erhalten auf diese Weise die Chance, ihr Denken und Handeln an der Wirklichkeit, an den Reaktionen ihrer Mitbewohnerinnen zu testen,

---

<sup>430</sup> Beispielhaft sind an dieser Stelle zwei Passagen zusammengefügt, so dass sich der sinnhafte Zusammenhang für den Leser leichter entnehmen lässt.

d.h. ob dieses im Umgang miteinander in ihrem Sinne bestehen kann oder nicht. Im obigen Beispiel des Interviews B3 erprobte der Befragte die diplomatischeren Umgangsweisen in den Interaktionen und kam zu dem Schluss, dass diese sowohl für ihn persönlich als auch im Sinne der Gemeinschaft zu einem besseren Zurechtkommen im alltäglichen Miteinander führen und behielt diese bei.

Hervorzuheben sei abschließend noch einmal, dass Lernen im MGO anhand von Diskrepanzen zwischen der idealen Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität<sup>431</sup> und gelebter Realität während der Wohnphase stattfindet. Somit bezieht sich diese Arbeit vor allen Dingen auf ein Lernen an Irritationen und Konflikten, welche in den Lernanlässen innerhalb der zentralen Themen (siehe Kapitel 4.4.1.3ff) zutage treten.

#### *Zusammenfassung:*

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Bewohnerinnen und Bewohner sich ganz bewusst nicht nur für das gemeinschaftliche sondern auch generationsübergreifende Wohnen entscheiden. Die Erwartungen weisen eine nicht nur alters- sondern auch planungszeitunabhängige Übereinstimmung auf. Expliziert werden in den Interviews zunächst Hoffnungen bezüglich reziprozitärer, vor allem praktischer Unterstützungsleistungen<sup>432</sup>.

Im Verlauf der Interviews lassen sich jedoch weitere Aspekte rekonstruieren, welche von den Bewohnern sinnhaft mit den übernommenen kollektiv-konzeptionellen bzw. gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen bzw. Erwartungen der intra- und intergenerationellen Solidarität verknüpft werden.

*„dich mit anderen unterhalten, ja, das finde ich schon eigentlich, äh, mit das wichtigste. also die- die seite kommunikation und- und- und geistige gemeinschaft finde ich- oder nicht gemeinschaft, äh, geistige (...) unterstützung und so, äh, find ich wichtiger als diese materielle geschichte, also was jetzt zum beispiel hier mit einkaufen gehen oder solche sachen, was immer hier so im vordergrund am anfang stand in der planung oder in der aussage auf jeden fall“ (B3:113).*

Die rekonstruierten Lernanlässe ergeben sich aus der bereits angeführten Diskrepanz zwischen erwartetem Idealbild und gelebter Realität im alltäglichen Zusammenleben innerhalb des MGO, welche in der Regel in negativer Hinsicht thematisiert werden. Das heißt, dass dem Idealbild von sich selbst aus nicht entsprochen werden kann oder durch die MitbewohnerInnen nicht entsprochen wird. Erfahrungen, die die Erwartungen übersteigen, kommen in den Interviews nicht vor. Dies zeigt den hohen Idealisierungsgrad auf, welcher mit den Vorstellungen vom gemeinsamen Wohnen und Leben im MGO einhergeht.

Mittels der Analysen und Interpretationen ließen sich sowohl quantitativ als auch qualitativ<sup>433</sup> drei zentrale Themenbereiche rekonstruieren, welche im Zusammenhang mit der idealisierten Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität sinnhaft durch die Interviewees

---

<sup>431</sup> sinnhaft, so ließ sich rekonstruieren, durch die Interviewees verbunden mit den zentralen Themen der Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen

<sup>432</sup> Analysiert man den Bereich der Vernetzung und Unterstützung genauer, so wird deutlich, dass zwar die praktische Unterstützung nach wie vor einen hohen Stellenwert hat – Unterstützungsleistungen, die jedoch den kognitiven oder emotionalen Bereich betreffen, als tiefgehend und damit erstrebenswerter, dem Ideal solidarischer Beziehungen viel mehr entsprechend, gedeutet werden (vgl. Kapitel 4.4.1.4 – siehe z.B. S. 239).

<sup>433</sup> vgl. Kapitel 3.5.2 elliptische Darstellung sowie Analysen in MAXQDA

verknüpft wurden. Diese fanden zunächst als zentrale Themen (siehe Kapitel 3.4.3.1.4) und später als Lerninhalte Eingang in die vorliegende Arbeit (vgl. S. 143, 147f) sowie in Weiterführung des konzeptionellen Sortierens (vgl. Corbin 2008, S. 53ff<sup>434</sup>) mithilfe des Kodierparadigmas (siehe Strauss/Corbin 1996, S. 75ff) ausgewertet. Die daraus resultierenden Ergebnisse sollen in den anschließenden Kapiteln genauere Betrachtung finden.

*Fazit:*

*Im Sinne der Forschungsfragen kann davon ausgegangen werden, dass Problem- bzw. Lernfelder im Kontext der selbstgesetzten, idealisierten Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität existieren, die sich im alltäglichen Zusammenleben vor allem in den Bereichen der Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen manifestieren.*

#### 4.4.1.3 Zentrales Thema der Kommunikation



Foto 3: Kommunikation (Foto: Anita Bous)

Lernanlässe (LA) bieten in diesem Kontext die Diskrepanzen zwischen dem Ideal der harmonischen Kommunikation und der erlebten, als problematisch wahrgenommenen bzw. erzählten, Kommunikationssituationen.

*„bei den vielen streitereien, die wir haben, schon durchaus auch meinungen, meine meinung hatte und auch gesehen habe, also wo ich gedacht habe, das ist auch so nicht okay. oder das läuft da auch wirklich schief. und so tolerier- will ich das auch nicht tolerieren und so, ne? weil ich denke, es hat unglaublich viele verletzen gegeben und so und das fand ich alles- alles- alles ganz schrecklich und nicht schön. und genau entgegengesetzt dem, was wir hier eigentlich machen wollten“ (B9:307).*

<sup>434</sup> im Rahmen der Grounded Theory Methode(n) – konzeptuelles Sortieren sowie Theoriegenerierung mithilfe des Kodierparadigmas nach Strauss/Corbin (vgl. Kapitel 3.5.4)

„und dann stellt sich eben heraus, dass (lacht) -dass -dass das gar nicht so funktioniert, wie ich mir das vorgestellt habe, nämlich dass man zum beispiel wie in der uni eben diskutiert und sich auch mal streiten kann und danach iss=es wieder in ordnung und es bleibt in dem raum“ (B2:63).

„ich glaub, ich weiß gar nicht, was ich mir vorgestellt hab. wahrscheinlich gar nichts konkretes. also natürlich klar, es ist irgendwie ein formales treffen, es ist klar, es werden entscheidungen getroffen, aber es war schon echt ein richtiger schock, muss ich sagen, festzustellen, wie es da abgeht, also wie- wie wenig wohlwollend miteinander umgegangen wird. also dass man sich auch mal uneins ist über bestimmte dinge, damit habe ich überhaupt kein problem und dass es auch mal vielleicht unstimmigkeiten oder auseinandersetzungen gibt, aber, äh, gerade in dieser anfangsphase war das ja so verhärtet und so vorwurfsbelastet und, äh, ich meine, jetzt bin ich ja auch noch pädagogin, sozialpädagogin, also es hat- es hat mir auch schon irgendwie- es hat mich sprachlos gemacht, also es war irgendwie so oder es hat irgendwie auch so einen inneren druck in mir selber aufgebaut im sinne von ich komm nach hause und muss- nach dem plenum und muss irgendwie erst mal ein bier trinken, damit ich schlafen kann, weil das so ne spannung war, die da in der luft lag. (...)“ (B4:18).

Dies betrifft zum einen direkte Kommunikationsweisen und zum anderen indirekte. In Ersteren stechen vor allen Dingen aggressiv-emotional-dominante sowie egozentrisch-kompromissloses Kommunikationsverhalten hervor und in Letzteren intransparent-unauthentisches bis hin zu intrigenhaft-mobbingähnlichem Kommunikationsverhalten.

#### Direktes Kommunikationsverhalten:

„einige dass halt einige leute äh leute verBAL sehr STARK is halt. äh dazu angestiftet- oder anGEREGT HABEN, ne MEINUNG zu VERTRETEN und äh ähm leider aber nicht in der lage SIND halt dann andere- oder=oder n=nich andere L- MEINUNGEN nicht AKZEPTIEREN wollten. sehr LAUT geworden sind. AGGRESSIV aufgetreten sind. andere leute fertiggemacht HABEN. ähm ähm MOBBING gemacht HABEN. äh NACHRICHTEN äh einfach in äh=äh=fff=INFORMATIONEN verbreitet HABEN in=n auf BRIEFEN in=in BRIEFKÄSTEN äh wo=wo EINE PERSON halt angegriffen worden ist und ähm (.) STIMMUNG MACHEN und sowas“ (B1:48).

„und wo auch wirklich so=n so=n also ein scheiß TON manchmal da war, wo die sich da zusammengeschrien ((lacht)) haben“ (B12:88).

„wenn man (.) OFFEN seine meinung bekennt, läuft man gefahr, dass man diskriminiert wird. (.) dass man runtergemacht wird, dass man geÄCHTET wird, dass die anderen über einen sprechen, dass gegen einen insISTIERT wird in irgendeiner art und weise“ (B2:67).

#### Indirektes Kommunikationsverhalten:

„in der in der ähm REALISTISCHEN version kann man versuchen mit den einzelnen parteien ins eSPRÄCH zu KOMMEN und versuchen zu VERMITTELN sozusagen. WAS AB:ER ALS EINZELPERSON in anführungszeichen schwierig is, da sich in DIESER situation auch noch KOALITIONEN gebildet HATTEN sozusagen ähm die halt im HINTERGRUND äh=äh=ähm die im hintergrund AGIERT haben ohne dass man sie an sie persönlich rankam. das heißt MAN HAT DENJENIGEN der offen halt AGIERT hat, DEN konnte man ANSPRECHEN, hätte man ansprechen können war aber auch SCHWIERIG sozusagen, ABER man KAM an diese PERSON

*weil man nich genau wusste WER ISSES, die im hintergrund agiert, GAR NICH ERST RAN weil die sich GAR nich offen geäußert HAT-HABEN. ne SEHR SCHWIERIGE konstellation“ (B1:64).*

*„das ist ja auch völlig schräg. wir sind in so einem projekt, haben angeblich alle ein ZIEL, so gemeinschaftlich gut zu wohnen, und dann wirste gleich am anfang ((lacht) irgendwie gewarnt, die, das ist eine ganz hinterhältige). hat sich auch bewahrheitet, wenn ich ehrlich bin. (lacht)“ (B2:126).*

*„aber ich find=s eigentlich (.) VIEL schlimmer wenn diese ganze rederei hinter=m rücken. der und der und so und so. da könnte ich dir was erzählen und hier und hier. also das, das ist, stiftet unfrieden. schlechte stimmung“ (B12:224).*

*„und da gab=s einige diskussionen und, klar, manche leute lassen dann im keller, auch auf dem flur, sachen stehen, das hat auch brandsicherungstechnische gründe, warum das da weg sollte, und das blieb dann da stehn oder hing da ein zettel dran, und nö, nö, nö, und irgendwann hatte auch ein mitbewohner seine sachen irgendwie vor der wohnungstür, also vorm keller, glaub ich, vor die wohnungstür getragen gekriegt, ohne rausgefunden zu haben, wer das war. also ein bisschen merkwürdig, ne?“ (B11:99).*

Die einzelnen Bewohner gehen unterschiedlich mit diesen problematischen Kommunikationssituationen um, was sich in den konkreten, situationsgebundenen Erzählungen der Begebenheiten und erfolgten Reaktionen bzw. Reflexionen zeigt (KUW) und sich auf das situationsübergreifende, letztendlich gelernte Verhalten (LE) auswirkt<sup>435</sup>. Die unterschiedlichen Muster lassen sich vor allem mithilfe der Begriffe *Partizipation und (Nicht-)Partizipation* charakterisieren. Als partizipatives Muster gilt z.B. die Teilnahme an bestimmten Diskussionen (über bestimmte Themen) oder Situationen (Hausversammlung, in welcher diskutiert wird, Entscheidungen getroffen werden etc.). Ferner kann die kommunikative Partizipation<sup>436</sup> sowohl in Einzelkontakten als auch in Kleingruppen oder dem Kollektiv, der Großgruppe stattfinden: Die BewohnerInnen äußern sich vor der ganzen Gruppe auf einer offiziellen Versammlung oder auch inoffiziell in persönlichen Einzelkontakten. Demgegenüber gilt als nicht-partizipatives Muster der Rückzug aus bestimmten Diskussionen oder Situationen, d.h., der Bewohner zieht sich aus der Diskussion eines ganz bestimmten Themas zurück, nimmt jedoch weiterhin an der Situation teil (wie sie z.B. die Hausversammlung darstellt) oder zieht sich ganz aus ihr zurück (u.a. Verweigerung der Teilnahme an allen Hausversammlungen).

---

<sup>435</sup> Konzeptuell wurden in der Einzelfallanalyse zunächst die konkreten Umgangsweisen (KUW) in den erzählten Situationen einzeln ausgewertet. Im Verlauf kristallisierte sich die Tendenz zu bestimmten Denk-, Verhalten- bzw. Handlungsweisen heraus, die letztendlich, situationsübergreifend beibehalten wurden. Diese wurden dann in der Kategorie der Lernergebnisse (LE) festgehalten (vgl. S. 142, 146).

<sup>436</sup> Ich verwende den Begriff *kommunikative Partizipation* als Abgrenzung zur *vernetzend-unterstützenden Partizipation*, um zu verdeutlichen, dass es bei Ersterem mehr um die individuelle Kommunikationsweise an sich geht (Beteiligung an Diskussionen, in bestimmten Situationen – wie der Hausversammlung oder kleineren Gruppen). Letzterer bezieht sich auf den Modus der Vernetzung und Unterstützung, welcher die Art des persönlichen Agierens innerhalb der WohnprojektbewohnerInnen bezeichnet (vom Einzelkontakt bis hin zur Großgruppe und vom einfachen Kontakt bis hin zur emotionalen Unterstützung).

Teilnahme bzw. Partizipation:

In Situationen und Einzelkontakten ...

*„ich glaub das war auch mal SCHÖN so ZUSAMMENZUSITZEN, EINFACH sich AUSZUTAUSCHEN. ähm. es war- es BRANNT NIX“ (B8:92).*

*„also, ja, wenn mich was stört, also entweder sag ich was oder ich tu was. also was sagen, damit sich langfristig was ändert“ (B11:107).*

*„und da denke ich, ja ja oh das ist auch gar nicht so einfach ne? auf der einen seite. DAS meine ich auch mit lernen. immer wieder, immer wieder ne form äh (.) finden, suchen und finden, wo du, wo du in kontakt kommst mit den anderen, wo=wo wirklich ne verbindung möglich ist, ohne dass ähm die KLAPPE runtergeht bei dem einen oder anderen ne?“ (B12:132).*

... und Diskussionen:

*„ich hab aber an den diskussionen teilgenommen die halt (.) INFORMELL hier im haus stattgefunden SIND. ich hab da glaub ich auch n paar ideen mit reingegeben“ (B1:102).*

*„aber (.) mit (.) dieser DISKUSSION, mit für und wider und argumenten in=ner ein=zu=eins=situation dazu BEWEGT HAT, ich weiß nicht, ob diese person sich hinterher so ENTSCHEIDEN hat, dass sie gesucht hat JA, ich möchte das AUCH haben, aber zumindest in der diskussion kam es mir so vor, (.) das ich die leute mit meinen argumenten, diese person von meinen argumenten davon überZEUGT, dass es für das HAUS BESSER WÄRE wenn JEDER sich beteiligen kann“ (B1:106).*

*„ICH quatsch gerne, ich diskutier gerne, ich ich palaver gerne ((lacht)) ich streit auch gerne. dat ist für mich auch beziehung irgendwie. dat ist für mich ist dat LEBENDIG und und und überhaupt nicht BÖSE und kann man alles drüber quatschen und so“ (B9:707).*

Rückzug bzw. Nicht-Partizipation:

In Situationen und Einzelkontakten ...

*„obwohl ich auch in paar bereichen auch gesucht hab, das MÖCHT ich nicht mehr ertragen, also deswegen hab ich mich auch vom plenum zurückgezogen, also ich möchte nicht mehr meine kostbare zeit opfern anderen leuten zuzuhören (.) äh wenn die sich über ähm banale sachen unterhalten“ (B1:132).*

*„naja, ich glaube, dass sich im laufe der zeit eher so ne?- sozusagen das gesetz der füße durchgesetzt hat im sinne von- also ich kann jetzt irgendwie sagen, plenum, wo bestimmte personen da sind, da hab ich dann- also bleib ich dann schon vornherein weg, wenn ich das weiß. [...] ((lachen)) also es ist ein vermeiden von bestimmten kontakten“ (B4:36).*

*„also es gibt im wohnprojekt menschen, die auch sehr dominant sind und dass ist mir halt im plenum aufgefallen, die, ähm, ja dann auch verletzend werden und damit komm ich gar nicht klar, die meid ich dann, also dass ist dann bei mir so, dass ich dann nicht zum plenum geh, wenn ich seh, die haben [...] [die<sup>437</sup>] leitung [des plenums<sup>438</sup>]“ (B11:54).*

---

<sup>437</sup> Anmerkung der Autorin zu besseren Lesbarkeit

„ja ich f- jetzt f=FAND einfach ähm JA also so=zu=zU NEGATIV also sie hat alles immer so negativ geredet. ähm (2) ähm aber NIE irgendwie was dann auch aktIV verändert oder mitgestaltet. und das war mir dann manchmal einfach zu viel und ((lacht)) UNausgesprochen passiert dann glaub ich so=n autoMA:TISCHE LEichte distanzierung. (.) so“ (B8:33).

„DA is=es tatsächlich SO, wie ich eingangs beschrieben ((lacht)) hab im MIETShaus. man grüßt sich und gut is (. )“ (B8:31).

... und Diskussionen:

„also in den zeiten als hier krieg herrschte, habe ich mich ja schon fast nur noch zurückgezogen. ((lacht)) [...] (.) also ich bin nicht mehr zu plenum gegangen. ich habe ähm kontakte vermieden, gespräche GEmieden. ich habe auch leuten gesagt: mit diesem thema brauchst du mir nicht mehr in die wohnung kommen“ (B9:313-317).

„weil man war auch sehr oft auch RUHIG bei solchen situationen. [...] ich war ja- ich hab ja auch geSACHT ich war sehr oft STILL“ (B1:74, 78).

„und davon bin ich überhaupt nicht überzeugt. ich habe aber trotzdem nichts gesagt an dem abend.“ (B3:166).

„wenn ulrike dann irgendwie einen klops bringt, weil sie irgendwie das dritte mal das gleiche fragt oder dass waldemar dann schnippig reagiert oder angela dann auch irgendwie was sagt, wo ich mir denke, ne? das kann man auch vielleicht in nem anderen ton sagen, ne? ähm ja da will, da misch ich mich dann auch nich ein, so das ist nich meine aufgabe, da muss ulrike sich selber wehren und ähm so was. aber es ist. ich seh=s halt als herausforderung, als lernfeld“ (B6:53).

Neben diesem individuellen Kommunikationsmodus zeigt sich, dass allen Befragten generell die Aufstellung und Einhaltung von Umgangs- und insbesondere Kommunikationsregeln wichtig erscheint. Dazu gehören z.B. die Ausgestaltung und Einhaltung von Kommunikationswegen sowie Entscheidungsfindungen, Ordnung und Organisation sowie Kommunikationsweisen bzw. Gesprächsregeln. Infolgedessen heben sie deren Relevanz für das gelingende Zusammenleben hervor.

„und da wir nunmal in der gemeinschaft leben, muss ich die sozusagen mit ausdiskutieren oder ausfechten oder (...) oder eben mit akzeptieren, dass es halt so und so gemacht wird“ (B10:94).

„die sich nicht dran beteiligen müssen ENTSCHEIDUNGEN die da gefällt werden letztendlich erstmal auch akzeptIEREN. oder dann nochmal äh an:dere äh vorschläge EINbringen, aber an dem PLENUM, weils=n demokratisches äh (1) INSTRUMENT hier im verein IS, (.) äh um sachen abzustimmen“ (B8:49).

„also, klar, am anfang gab=s un- sehr viel noch zu klären, da gab=s unheimlich viel und das war auch ein bisschen chaotisch, aber es ist jetzt alles ruhiger geworden, ne? es ist jetzt, ähm, wir haben unsere kommunikationswege, das heißt, wir haben unten diese pinnwand, dieses brett,

---

<sup>438</sup> Anmerkung der Autorin zu besseren Lesbarkeit

ähm, wir haben das plenum, wo eben abstimmungen gemacht werden, ähm, klar die- diese hausversammlung, diese eigentümersammlung müssen wir ja haben einmal im jahr, wo auch sachen geregelt werden, ähm. also es gibt jetzt schon diese festen strukturen, wo auch jeder weiß, ne, ich setz das auch mit auf die tagesordnung oder nicht oder ich klär das anders, sprich, ich mach einen aushang und frag, wer hat lust, versuch dadurch ne meinungsumfrage zu machen.“ (B11:117).

Analysiert man jedoch den individuellen Umgang mit jenen Regeln, so lässt sich feststellen, dass es an der Umsetzung dieser klar formulierten Relevanzen hapert:

„ich hatte mir das mehr so vorgestellt [...] wir sind eine SELBSTHILFEGRUPPE. es gibt so das, was ich von selbsthilfegruppen kenne, äh, dass man den einzelnen ACHTET, dass der raum hat zu SPRECHEN, dass es bestimmte gruppenregeln gibt, die jeder versucht einzuhalten. so was habe ich mir vorgestellt“ (B2:65).

„ich habe das GEFÜHL, dass=dass=dass wir uns- eben wie gesagt, wir sind so ein mikroKOSMOS und, ähm, das=das- man hat sich hier so REGELN gegeben, neue REGELN, die werden aber nicht von allen eingehalten und nicht von allen akzeptIERT“ (B2:71).

„also er hat mir das WORT abgeschnitten:=nicht nur einmal. (.) ähm me:hrma:ls und ich=auch obwohl ich es ansp- gesprochen HABE und darum BA:T auch aussprechen zu dürfen, ähm war das nicht MÖGLICH. (1) s=war (.) ein- kp=persÖNLICHER konkreter Anlass und das zweite wa:r seit=als ich von ihm auch mitbekommen dass er (.) die art und weise wie er AGIERT auch gegenüber=o=w=oder IM UMgang mit ANDEREN vorstandsmitgliedern ähm ich das nicht einfach NICHT auch als AUSSENstehender nicht so akzeptieren konnte und ähm (.) JA, einfach da sehr emotioNA:L (1) wa:r und dachte das so=könn=wa=nich miteinander umGEHEN. das geht nich“ (B8:27).

„hat mich so=n bisschen erinnert an den herrn der flie- an den herr der FLIEGEN. so=n bisschen. so die FRA:GE äh immer wieder ob eine=eine=eine FÜHRUNGSPERSON nich äh äh also wenn man nich- wenn man GAR KEINE FÜHRUNG HAT, dass da das recht des STÄRKEREN halt ähm zum TRAGEN KOMMT, ob das GUT ODER SCHLECHT IS, sozusagen der MENSCH in=äh=(?was=is=dass=denn?) also GENAU, WAS IS so die TYPISCHE FRAGE? was is wenn=s keine POLIZEI, wenn=s keine POLIZEI mehr GIBT, keine=KEINE ORDNUNGSHÜTER mehr GIBT, WER WER hält sich dann noch an=an=an unser SYSTE:M? sozusagen. würde dann ne anarCHIE ausbrechen? würde CHAOS ausbrechen? O:DE:R ähm würde die gesellschaft sagen wir BRAUCHEN jemanden der auf äh der hier für ordnung sorgt, und würden halt ähm=m JEMANDEN WÄHLEN der sich drum KÜMMERT oder ähm würde dann halt- würden sich die STÄRKEREN halt äh zusammenTUN und=und=und=äh (.) DIE KONTROLLE übernehmen, wie würd das da laufen? das sind so zwei verschiedene ähm ÜBERLEGUNGEN. man hat immer beispiele wo=s halt wo=s dann halt genauso geKOMMEN is, wo die STÄRKEREN dann die macht an sich gerissen haben und das ganze dann unter ihre kontrolle gebracht haben. ähm d=den roMAN herr der fliegen kennt man ja AUCH halt, wie halt normale leute dann einach in anführungszeichen zu (.) TIEREN WERDEN und sachen tun die sie halt dann (.) NICHT TU:N- geTAN hätten. und da is die FRAGE ob das auch auf das wohnprojekt so über=überziehBAR is und ob=s GENAU diese situation halt auch. ob den leuten das beWUSST ist was sie da gerade TUN? und ob diese form der=der DEMOKRATIE (.) ähm ALLE SIND GLEICH! ob=ob (1) MANCHE LEUTE damit einfach ähm (2) ob man GENAU! ob man=ob man DAFÜR in=anführungszeichen ob man DAFÜR ob man darauf VORbereitet sein muss auf so ein LEBEN. ähm oder es jemanden äh geben muss der einfach so=n bisschen

ähm=ähm ja einfach für ORDNUNG SORGT. der halt ähm in genau SOLCHEN SITUATIONEN, ähm=ähm einfach JA d=der dann wirklich einSCHREITET sozusagen. ähm und keine=ähnung=wie=ein=schiedsrichter=auch ROTE KARTE verteilt und sacht KOMM REDEVERBO:T. äh ähm das müsste geklärt werden beispielsweise“ (B1:54).

„nein, erst habe ich gedacht, das ist UNSERS und WIR machen da was. und dann hat sie ja ganz schnell da ihre- ihren baum hingestellt und ich dachte, das ist aber-, äh, da müsste man doch eigentlich mal drüber sprechen, wieso eigentlich steht IHR baum da alleine und meine sachen dürfen da nicht stehen? so ein bisschen. war so ein bisschen, dass ich dachte, dass sie mich so gar nicht fragt, ist schon komisch. naja und ich hatte sie ja dann gefragt, ob ich einen schuhschrank dahin stellen darf, da hat sie nein gesagt, das möchte sie nicht. und dann habe ich aber dann irgendwann ganz eigenmächtig meinen kinderwagen [...] da gehabt [...] und sie hat mich immer wieder angesprochen, der wagen müsste weg, der wagen, was der wagen da soll, der wagen müsste weg und ich hab gesagt, ich werde den verkaufen und der kommt nicht weg. ja, ich soll ihn in keller stehen, ich habe da kein platz für. ja, das geht so nicht, und, also in einer tour mich getriezt. und dann haben dann halt die kinderschuhe gestanden. ich habe aber vorher im haus gesehen, familie arnold stellt die kinderschuhe da hin, es stehen ganz viele kinderschuhe da, weil eigentlich stehe ich auch nicht auf schuhe vorm haus, aber- vor der wohnung, aber wenn das so angesagt ist und jetzt nicht sozusagen das bild stört, weil=s sowieso alle machen, habe ich gedacht, warum soll ich denn das nicht machen? ja und dann hat halt der jona irgendwann mal morgens gesagt, ich habe gesagt, jona zieh die schuhe an und er hat irgendwie rumgemurkst. und jetzt zieh endlich deine schuhe an! nee, meine schuhe sind weg. ach jona, die stehen draußen vor der tür. nein, da sind sie nicht. ach jona, jetzt, ich hab den total- ich hab den so angepflaumt, ja, den kleinen, (.) ja, und dann habe ich festgestellt, dass die die schuhe in den kinderwagen gelegt hat. also ich habe wo- ich hab dann auch wochenlang - ich habe irgendwie meine schuhe gesucht, ich habe eine bestimmte- bestimmtes paar habe ich und dachte, wo sind die denn, wo sind die denn? ich hab=s nicht gemerkt. ich hab=s einfach nicht gemerkt, ja? ja und irgendwann habe ich dann gedacht, hier ist irgendwas schräg, das ist dann nämlich wieder vorgekommen. dann dachte ich, das ist jetzt nicht ein einmaliger scherz und dann bin ich auf die idee gekommen, dass das ulrike gewesen sein könnte. und dann habe ich geklingelt und sie gefragt. sag mal, was machst du mit unseren schuhen? ja, die stören da. ich hab gesagt, ich möchte nicht, dass du meine schuhe wegstellst. ja, aber die stören da. ich habe gesagt, das machen hier alle im haus, guck doch mal. ja, aber nicht so viele. fünf paar oder was. sage ich, doch, guck mal bei familie arnold. und wenn bei özcans besuch ist, da stehen da auch massen von schuhen. außerdem geht dich das überhaupt nichts an. naja und da haben- und da war sie sauer, hat sie irgendwann die tür geknallt und dann hat sie mal ne weile keine mehr versteckt, dann irgendwann hatte sie sie wieder versteckt. also. dann hatte ich genau irgendwie ein paar rote schuhe da ne weile stehen gelassen, weil ich die nicht sauber gemacht hatte und dann hatte sie sie wieder versteckt. so. (.) so ist sie halt. (...)“ (B2:132).

Neben regelkonformen lassen sich sowohl –ablehnende als auch ambivalente Umgangsweisen rekonstruieren:

*Regelkonforme Verhaltensweisen, die von den BewohnerInnen im alltäglichen Umgang praktiziert werden, obwohl oder auch gerade wenn sie ihnen nicht immer passen, d.h. sie nicht für komplett einsichtig halten, sie anderer Meinung sind oder die Regeln ihren Alltag erschweren:*

„also=es=gab auch (.) VORHER schon äh=auch GUTE ENTWICKLUNGEN wo auch BESSER MITEINANDER kommuniziert wurde=also auch da ein LERNprozess (.) äh STATTGEFUNDEN

*HAT. und (.) man da auch SCHONMAL SCHNELLER zu KONSENSentscheidungen ka:m“ (B8:54).*

*„da gab=s nämlich mal eine komische SITUATIO:N, ähm, jetzt kindergarten war hier, ähm, mit der musikpädagogin, also die haben immer einer stunde musikunterricht hier geMACHT im gemeinschaftsraum, weil der kindergarten ist halt recht KLEIN, und waren dankbar, dass sie dann hier rüber kommen konnten mit den kindern [...] und dann war=s SO:, dass der kilian zwar mit war, und ich hab ihn halt als mitbewohner angeSEHEN, bloß dann sachte mir ein mitbewohner, äh, nee, du muss dabei sein, weil der ist ja MINDERjährich und wenn dann was passiert, ist keiner aus dem haus dabei geWESEN. ja, und dann fand- fand ich das auch ziemlich BLÖ:D, dass ich dann, weil das den kilian sehr gestört hat, wenn ich im unterricht mit dabei war, dachte er, ja=mama=is=da=wieso soll ich mitmachen? [...] aber es ist dann einfach auch so geBLIEBEN [...] wenn vermietung, dann NUR an hausmitbewohner und dann muss immer ein hausmitbewohner dabei sein ((leiser werdend))“ (B11:136+140).*

*„also das is- hat manches so=n (.) manches hat so=n so=n BIEDEREN anstrich. also das=das regt mich eher auf. aber ähm nee insgesamt von der- von der INNEREN haltung merke ich, hat sich was verändert. auch ALSO auch grade so denke ich, wenn wenn ich erstmal denke, ah das HAT so=nen biederer anstrich, aber dass ich dann auch denke, naja. und das ist ja doch gut, wenn ordnung so gehalten wird und und man=n bisschen guckt und dass diese seite auch vertreten ist und also ICH kann mich anders ÖFFNEN ja. ich merke einfach, ich kann mich anders öffnen“ (B12:60).*

*Regelnonkonforme, (bewusst) ablehnende Verhaltensweisen:*

*„(...) ich lass manchmal die kinder runter [in den Sportraum<sup>439</sup>] gehen. (...) drohe ihnen schlimmste strafen an. ihr geht aber nicht hinters netz. ((flüstert) nein mami) es ist natürlich immer die gefahr, dass irgendjemand sagt die waren aber hinterm netz. gut. und dann sag ich, das stimmt nicht. fertig“ (B2:150).*

*„irgendwann sind dinge einfach passiert, weil sonst wär irgendwann nichts mehr passiert. (...)“ (B4:112).*

Es werden z.B. aggressive, egozentrische oder intrigenhafte Kommunikationsweisen benutzt, obwohl die Bewohner gelernt haben, dass diese zu einer Eskalation der Diskussion oder einem Rückzug von Beteiligten (aus Überforderung und/oder Verletzung etc.) führen können (vgl. auch eingangs aufgeführte Lernanlässe). Wie sich zeigt, bezieht sich dies jedoch eher auf das theoretische Wissen als auf den praktischen Umgang bzw. die Ausübung der gelernten Formen in der alltäglichen Interaktion. Kommen wir nun zum zweiten zentralen Thema:

---

<sup>439</sup> Anmerkung der Transkribientin

#### 4.4.1.4 Zentrales Thema der Vernetzung und Unterstützung



Foto 4: Kinderbetreuung (Foto: Anita Bous)

Lernanlässe entstehen in diesem Zusammenhang aus der Diskrepanz zwischen dem Ideal tiefer solidarischer Beziehungen und dem erlebten Mangel an Kontakt und Intensität – oder aber auch der Überforderung (im Rahmen von Kontaktquantität und -qualität), welche im Folgenden dargestellt werden sollen.

Die *Kontaktmöglichkeiten* werden von den Bewohnerinnen und Bewohnern als vielfältig beschrieben. Es gibt sowohl geplante als auch spontane Treffen, die gleichsam wichtig erscheinen.

Spontan:

*„ja. ein sommermonat im projekt im WOHNprojekt bedeutet (1) ähm (6) ja:: (2) dass man halt ähm ähm morgens zur Arbeit GEHT wenn man halt abends von der Arbeit zurückkommt SEHR oft oder fast jeden tuch in=m sich im garten TRIFFT“ (B1:18)*

*„also für mich ist das schon auch irgendwie so, das macht natürlich irgendwie diese wohn- das ist vielleicht dann doch, na, das typische dieser wohnform, dass es, äh, so ne alltägliche leichtigkeit hat, also wenn ich jetzt eben von armin und katja spreche, dann kommen die irgendwie spontan zum mittagessen rüber oder so was und, äh, weiß ich nicht, dann sind wir mit essen fertig, armin legt sich aufs sofa und schläft ein. (lachen) [...] und so was mag ich halt, dass so was geht. also das würd ich ja nicht machen, wenn ich irgendwo außerhalb des hauses zum essen eingeladen bin. A ist das ein viel größerer angang und B würd ich mich dann da nicht aufs sofa legen und einschlafen wahrscheinlich. das würd ich komisch finden, ne? dann denk ich, ich bin jetzt da, und, äh, jetzt sehen wir uns mal, wie unhöflich oder so was. (.) also es ist auch so- so ne gewisse leichtigkeit, äh, im alltag, die da irgendwie so noch mit reinspielt“ (B4:82).*

*„ALSO (.) wenn immer ich äh zum beispiel am wochene:nde HIE:R bin und zeit habe und auch mit madiTA, ähm is=also gibt=s immer mehr einfach schöne momente=da kommen auf einmal die nachbarskinder rüber, ähm spielen dann HIER äh zusammen mit=mit meiner tochter. mit*

*madiTA. ähm dann kommt aber irgendwie der- auch der VATer von den nachbarskindern rüber und dann irgendwie was weiß ich. unterhalten wir uns hörn musik oder spielen backgammon und dann kommt aber noch=n KIND und irgendwie noch jemand dazu und dann sitzt man mit den erWACHSENEN zusammen, die kinder SPIELEN, man schaut ab und zu nach denen, so“ (B8:10).*

*„(...) naja es gibt zwei verschiedene, DREI verschiedene sachen. also einmal entweder kommen die kinder zu mir und spielen hier ein bisschen oder ich lese ihnen dat wat vor, je nachdem wird es dann jedes mal auch sehr unterschiedlich natürlich oder wir essen was zusammen oder so, ganz verschieden. oder dat gleiche eben mit erwachsen. wenn die erwachsenen reinkommen, dann erzählen wir ein bisschen. (...) ach typisch ist sicher auch noch kontakt mit iris, fällt mir gerade ein. iris und so. dann erzählen wir einfach, ne? trinken entweder einen tee oder ein wasser oder sonstwat. und (...) geht eigentlich mehr um jetzt mit den erwachsenen gedankenaustausch, ne? (...) gedankenaustausch beziehung, klar ne? gedankenaustausch beziehung. (...) ähm (...) oder es sind eben, genau und das ist die dritte oder es sind eben ganz kurze kontakte auf dem flur einfach nur. auch wo man eventuell ein bisschen plauscht oder so, kann auch schon sein, aber äh dat ist ja dann (...) sozusagen äh bisschen oberflächlicher sage ich einfach mal, weil die im flur stattfindet“ (B9:187).*

#### Geplant:

*„zurzeit bin ich im vorstand. das heißt, ich nehme also einmal im ähm (...) monat an der vorstandssitzung teil, äh das ist im moment so eine verpflichtende aufgabe für mich, die ich übernommen hab hier im projekt. ähm dann war=s bisher die monatliche plenumsitzung auch. ähm (.) ja dann gibt es das traditionsgemäß, das frühstück am letzten sonntag im monat (...) äh (.) ja. das sind so regelmäßigkeiten, die ich so im monat erlebe“ (B5:49).*

*„ja es gibt HALT so wiederkehrende ich würde es irgendwie so ein bisschen RITUALE nennen, die halt äh quasi auch das WOHNprojekt so ein bisschen ausmachen, wie zum beispiel der montag, wo wir uns häufiger oder ich bin nicht immer DABEI, aber wo wir halt die eltern-kind-gruppe, wo wir uns da treffen. ähm (.) da weiß ich halt irgendwie so jetzt ist montag, die woche fängt an so ein fixpunkt ähm (...) dann gibt=s halt einmal im monat das vorstandstreffen, wo ich dran teilnehme oder alle drei wochen“ (B6:31).*

*„wir haben so eine hauspatengruppe oder eine gartenpatengruppe, die machen einen aushang aufräumaktion, was weiß ich, frühlingaufräumaktion und dann steht, was da gemacht werden muss und dass man sich den termin vormerkt und dann trifft man sich im garten und, ja, dann wird das gemacht“ (B11:34).*

Die tatsächliche Nutzung dieser Offerten entspricht jedoch nicht unbedingt den Erwartungen vor dem Einzug. Einerseits wird erzählt, dass man sich *mehr und tieferen Kontakt* untereinander vorgestellt hat, andererseits ist den meisten Interviewten durchaus bewusst, dass sie *noch nicht einmal die angebotenen Möglichkeiten alle wahrnehmen können* oder wollen. Sie wünschen sich also auf der einen Seite mehr Interaktion, auf der anderen Seite hindern sie jedoch ihre eigenen Ressourcen (zeitlich, gesundheitlich, interessenbedingt etc.) an der Realisation. Das Idealbild des tiefen solidarischen Kontakts scheint so fest verankert, dass diese Ambivalenz schwer für den Einzelnen aufzulösen ist. Manchen BewohnerInnen gelingt dies, indem sie z.B. sehr reflektiert einen gedanklichen Schlussstrich ziehen und klar formulieren, dass sie zwar gerne mehr und/oder intensivere Beziehungen im Wohnprojekt hätten, aber auch andere Dinge in ihrem

Leben so relevant sind, dass sie diese nicht missen möchten – und eben ganz eindeutig Prioritäten setzen, zu denen sie dann auch stehen können. Sie wenden sich damit bewusst gegen das Idealbild, was von der Gruppe akzeptiert wird, solange irgendeine Form von Partizipation in der Gemeinschaft wahrgenommen wird. Jemand, der also nicht zur wöchentlichen oder monatlichen Hausversammlung kommt, da er an diesem Wochentag immer zum Sport geht, sich demgegenüber aber in Arbeitskreisen engagiert oder inoffiziell gut vernetzt ist (vgl. nachfolgende Zitate B8), stimmt auf eine Art noch mit dem modifizierten Ideal überein, während das Verhalten eines Projektbewohners, der weder offiziell noch inoffiziell Kontakte pflegt bzw. sich engagiert, nicht akzeptiert wird, da er dem Idealbild in keinsten Weise entspricht (siehe nachfolgende Zitate B7).

Gemeinschaftsfähig heißt, sich irgendwie einzubringen, zu engagieren:

*„also man kann sich nicht, man kann nicht nur wohnen wollen und verlangen, die anderen sollen alles machen und man selber will nur nutznießer sein. das funktioniert nicht. und das ist hier, wo es ein BISSCHEN, bisschen dran hakt“ (B9:113).*

*„[...] die [...] sind vielleicht nicht so gemeinschaftsfähig. [...] dass sie auch auf andere zugehen würden oder auch mal was vorschlagen oder von sich aus irgendwie (...) entweder was was machen [...] oder im HAUS auch mal was machen<sup>440</sup> oder weiß ich nen kaffeekränzchen initiieren oder=oder so. oder irgendwie die- diese gemeinschaftlichen einrichtungen mehr nutzen oder auch mehr WAHRnehmen“ (B9:123-125).*

*„der nachteil ist eben- nachteil in gänsefüßchen, dass du dich eben auch ein bisschen hier in die vereinsarbeit oder in die die wi- also auch mal ein bisschen was für die gemeinschaft tun musst, EMPFINDE ich jedenfalls so. deswegen bin ich in diesem arbeitskreis hier öffentlichkeit. und deswegen habe ich auch diese gartenparzelle übernommen da“ (B7:111).*

Weniger und oberflächlicheren Kontakt als erwartet:

*„ja, GENAU! ähm ich hab mir vorgestellt, dass=ich dass=ich in JEDER wohnung einmal- nich in JEDER- DOCH dass ich JEDE WOHNUNG KENNE. ich kenn hier einige wohnungen im haus GAR NICH. HEIKE! noch NIE GEWESEN. weiß nich. ULRIKE weiß ich glaub ich auch noch nich in der wohnung. DAS ZUM BEISPIEL so ein- DAS hab ich mir VORgestellt dass ich jede wohnung kenne hier. ja dass (.) is äh (.) nich=nich der fall. und dass ich in jeder wohnung einmal gewesen bin. das hab ich mir vorgestellt. zumindest mal reingeguckt. kurz ma kann kaffee getrunken oder IRGENDWAS! oder ma am balkON irgendwas geHOLFEN, das hab ich mir vor- das is NICH so“ (B1:218).*

*„eine der sachen, die ich so ein bisschen verkümmert finde, ist halt dieser gemeinschaftsraum, der GROßE, den wir haben. da finde ich persönlich eh (...) finde zu wenig so. also ich hatte mir gewünscht, dass der raum irgendwie so ein raum ist, wo man ne? nach hause kommt, geht man da rein und guckt, ist da jemand drin? und sagt hallo. trinkt vielleicht nen kaffee mit dem oder abends wenn man irgendwie so denkt, ach ich hätte lust auf leute. dann geht man da runter in den gemeinschaftsraum. da ist immer jemand. [...] (...) ähm zum einen kann man halt die leute nicht ändern. das muss, muss ich halt einsehen und ähm ist dann eben so. ich kann nicht den leuten irgendwie eh geschmack an was machen, wo sie sagen ach nee ich, muss nich so sein. aber das,*

---

<sup>440</sup> d.h. aufräumen, putzen, organisatorische Dinge bearbeiten – im Gegensatz zu gemeinschaftlichen Treffen, die dem (Gedanken-)Austausch dienen

was ich immer versucht habe, alle die sachen, die- die ich mit in diese sache geworfen hab, das waren immer solche dinge, die in die richtung gingen (.) so ne gemeinschaft zu fördern oder eben auch diesen raum anders zu nutzen als eben nur für diskussionen und und eigentümerversammlungen. also ich hab versucht, so nen regelmäßigen filmabend zu etablieren. ich habe versucht, ähm gemeinsame abo zu ((lacht)) zu machen von verschiedenen zeitungen, die würden dann halt einfach unten im raum bleiben. ich hab versucht, da so ne art bibliothek eh einzurichten, also wo ich sag, leute bringt eure interessanten bücher. und die stehen dann da unten. alles in dem sinne von, da könnten dann halt immer mal jemand sein und da sitzen und lesen oder so etwas. ne? das wurde aber. das ging alle so=n bisschen eh unter ((lacht)). die meisten sachen zumindest“ (B10:37-41).

„[ich] sehe es als nachteil jetzt für die ganze gemeinschaft, dass nicht ALLE diese, diese auffassung haben, dass eben etliche auch hier wohnen, die hier nur wohnen wollen. (.) und das, das ist=n, das ist ein nachteil, dass dann (...) ah liegt auch an den leuten, die hier wohnen. das liegt an den charakteren der leute, die sind- der leute-, gerade die- gerade die älteren, einzelnen DAMEN sind vielleicht nicht so gemeinschaftsfähig“ (B7:123).

Mehr Kontaktöfferten, als man bedienen kann:

„ja, also die monika bietet basteln mindestens zweimal im monat an für die kinder, mittwochs um so 15 uhr, ähm, plenum ist einmal im monat, ähm, dann gibt=s auch noch ne andere gruppe, ähm, das ist kein plenum, sondern eher so ein gesprächstermin, damit das nicht so offiziell ist, aber, ähm, das schaffen wir meistens gar nicht alles, klar. ja, also ich bin eher so- ich mag die spontanen termine sehr gerne“ (B11:20).

„da is erstmal für mich selber präGEND, wie:viel SELBER ich ZEIT habe. also ähm=momentan zum beispiel bin ich SEHR stark durch meine arbeit durch meine selbständigkeit eingebunden ähm und da merk ich dass ich auch WENIGER zeit habe hier im HAUS=PRÄSENT zu SEIN äh und auch menschen zu begegnen. ähm HAB ich aber mehr zeit dann merk ich auch dass es einfach mehr raum einnimmt=ich auch die lust habe äh (.) ja sei es zwischen tür und angel im HAUSflur mit leuten auch ma zwischendurch äh zu QUATSCHEN, was über ein hallo hinausgeht. sei es einfach mal zu den nachbarnrüberzugehen“ (B8:8).

„aber es WAR eher PERSÖNLICHER ART, dass ich immer GENAU an=zu den plenumsTERMINEN (.) ähm=m=meinen SPORT oder VOLLEYBALLTERMIN HAB. einmal wöchentlich. und da ich viel beruflich unterwegs bin, eh nich regelmäßig wahrnehmen KANN. äh hab ich mich dann entschieden NE also ich muss mich dann irgendwie AUCH dann so drauf fokussieren. was mach ich?“ (B8:49).

„ich hab auch immer das gefühl- immer noch das gefühl nach- dreieinhalb jahre wohnen wir hier schon, ne? dass sich da auch immer noch einiges entwickelt und, äh, dass sich zu vielen- also dass ich mir in vielen fallen- dass ich es bedauerlich finde, dass es für so was zu wenig zeit gibt (.), was eben mit unser aller prall gefülltem alltag zu tun hat, aber auch damit, äh, dass man sich die zeit auch- oder ich mir die zeit manchmal nicht bewusst nehme, (...) ich zu müde bin oder was auch immer“ (B4:78).

„also aber- KLAR! äh=m durch den EINZUG hab ich HIER MEHR KONTAKTE. ne? das is schnell geWORDEN. is auch SCHÖN. manchma bedauer ich es, dass es nich MEHR IS. ähm i=hätt ich auch mehr LUST DAZU, m=mich mit EINZELNEN LEUTEN zu TREFFEN oder so. aber naja. ich darf mich da nich überNEHMEN. das geht einfach (.) NICH. das is wenn: BEIDE

*elternteile auch voll irgendwie im BERUF STEHEN oder VOLL ZU TUN HABEN, (.) wozu ich AUCH äh=äh ZÄHLE. äh die zeit der KINDERERZIEHUNG das is auch=n fulltimejob und MEHR. ähm (.) is schonma schwieriger- und auch sich zu verabreden oder so. ne? ganz klar. is die zeit einfach knapper. als BEI: DEN: ÄLTEREN jetzt zum beispiel“ (B8:69).*

*„ja, die meisten so von ihrem alltag auch aufgefressen werden und das irgendwie gar nicht so viel zeit und raum bleibt irgendwie äh für dieses MITEINANDER und dieses GEMEINSCHAFTLICHE so. sondern dass sich dann oft äh irgendwie so in die wohnung zurückgezogen wird abends“ (B5:103).*

*„(...) ähm (...) ich glaube mittlerweile, dass ähm (...) (...) die realität das eingeholt hat hier in unserem wohnprojekt so, dass ähm äh (...) jetzt anerkannt wird so, es ist nicht diese art von gemeinschaft, die wir uns oder also die ICH mir vielleicht jetzt irgendwie vorgestellt habe und ähm (...) ja und dass das immer mehr bröckelt irgendwie“ (B5:109).*

*„JA, so HINNEHMEN irgendwie. das ähm (...) ich wüsste auch keine irgendwie andere lösung äh, die gemeinschaft näher zusammen zu bringen so ähm (...) aber ich find=s einfach schade ((weint))“ (B5:178).*

Das letzte Zitat verdeutlicht im Gegensatz zu den vorhergehenden sehr schön, wie unterschiedlich die BewohnerInnen die Differenzen zwischen Ideal und Realität beurteilen. Erstere äußern Verständnis für die verminderten oder oberflächlicheren Kontakte, indem sie einerseits herausstellen, dass sie zwar gerne mehr bzw. intensivere Beziehungen pflegen würden, diese jedoch andererseits sowohl bei ihnen als auch bei den Nachbarn („mit unser aller prall gefülltem alltag“, B4:78) ressourcenbedingt nicht möglich bzw. zeitweise eingeschränkter sind. Das Idealbild wurde den realen Möglichkeiten angepasst. Sie behalten das Ziel des Kontakts im Auge, bringen es jedoch mit den bestehenden Gegebenheiten (individuelle Ressourcen, Prioritätensetzung) in Einklang. Letztere, so wird auch im gesamten Interview immer wieder deutlich, bedauert es sehr, dass es in ihren Augen extrem wenig Kontakte gibt, was in dieser Passage auch in der Wortwahl „aufgefressen“ (B5:103) zum Ausdruck kommt. Sie ist traurig, dass ihre Mitbewohner die gelebte Realität „jetzt anerkannt“ (B5:109) haben bzw. „so HINNEHMEN“ (B5:178). Es scheint, dass sie sich mit der real gelebten Wirklichkeit nicht abfinden mag oder kann und weiterhin an dem Idealbild tieferer und umfassenderer Vernetzung festhält<sup>441</sup>, was letztendlich zu Unzufriedenheit, d.h. keinem besseren Zurechtkommen im MGO, führt<sup>442</sup>.

Ein weiterer problematischer Aspekt (konzipiert als LA), da dem Ideal der solidarischen Vernetzung aller Bewohner nicht folgend, liegt in *der Entstehung von Subgruppen*, die sich auch außerhalb von gemeinschaftlichen Zusammenkünften im privaten Bereich sowie auf den Gemeinschaftsflächen (im Garten, im Gemeinschaftsraum etc.) treffen.

*„und ein bisschen mehr rückzug in den privaten bereich, ne? also wenn ich irgendwie eben ne bestimmte gruppe nur habe- haben möchte vor ort, dann lade ich die halt einfach zu mir nach hause ein und, äh, sag vielleicht nicht, wie das vielleicht die ursprungsidee gewesen wäre, so, wir*

<sup>441</sup> Man beachte auch die Betonungen „MITEINANDER“ und „GEMEINSCHAFT“, die das Idealbild emporheben.

<sup>442</sup> vgl. auch §27, 37 (Erwartungen des intensiven Kontakts) vs. §41, 51, 54ff, 91ff (Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit, der Einsamkeit)

*machen heute einen spieleabend, lass uns im plenum treffen, sondern ich lade die, die, die und die, ein, mit denen ich einen spieleabend machen möchte“ (B3:36).*

*„und (.) naTÜRLICH. INTERESSENSGRUPPEN äh=äh finden sich halt zusammen. leute die sich symPATHTISCH sind tun sich zusammen, leute die gleiche interESSEN haben tun sich zusammen. ähm=ähm das is GANZ KLAR! leuten mit denen man sich gerne lieber äh aufHÄLT d=m=mit denen tut m=sich=zus- WIE DAMALS in den CLIQUEN die man auch war (.) da hatte man zwar eine große clique aber mit dem konnste irgendwie BESSER mit dem haste irgendwie MEHR gemacht als mit den anderen, den=dennoch warste irgendwie=irgendwie ne clique“ (B1:28).*

*„dieses (.) HANDELN [ist<sup>443</sup>] jetzt wesentlich SELEKTIVER und bezieht sich auf einzelne PERSONEN [...] auf ne kleinere GRUPPE halt. (.) die gruppe der ELtern sozusagen“ (B1:42).*

Dies mögen Bewohner sein, die geteilten Interessen folgen (Uni, Kultur), ähnliche Bedürfnisse haben oder organisatorische Herausforderungen bewältigen müssen (Kinder in Kita oder Schule bringen) oder deren alltägliche zeitliche Einteilungen übereinstimmen (Kochgruppe mittags vs. Berufstätige, die zu dieser Zeit arbeiten).

Interessen – generelle Übereinstimmungen:

*„also ich glaube, es hat sich mittlerweile, äh, als standard irgendwie herausgestellt, dass man bestimmte andere einlädt. diese allgemeinen einladungen, glaube ich, das ist dann auch wieder so eine zwangsgemeinschaft, weil es gibt leute, mit denen kann man da einfach nicht- oder nicht gut, also- und die möchte ich dann auch nicht unbedingt auf meinem geburtstag haben, ne?“ (B3:93).*

*„da gibt es halt wieder so eine kleine in- gruppe von leuten, mit denen ich immer mich so treffe und diskutiere, äh da ist das schon vorhanden und oder sag ich auch mal mehr so=n politisches interesse oder oder verständnis von sowas“ (B10:132).*

*„also das auch zu zu akzeptieren dann ne? so=so sachen, wo du einfach merkst da ist auch ne grenze. da ist ne nachbarschaft. da ist ne gemeinschaft so. und das geht bis dahin da- und nich weiter. da IST aber auch ne grenze ne. und dann auch zu sagen so und so ist es ne? ne? so. zum beispiel oder oder auch äh (...) ja oder auch ja- auch mal sich an- da ist der kontakt begrenzt und da sind die- äh da sind- da kann man sich freundlich begegnen, aber die=die unterschiede sind so groß ähm, dass sich vielleicht ne beziehung nicht daraus entwickelt ja? so, wo so ne sehnsucht ist ne? wo du dann denkst ach eigentlich hättest du die sehnsucht nach beziehung ne? oder du siehst nee, nee das wird wohl eher nicht sein“ (B12:135).*

*„SO=so sachen, die=die sich autoMATISCH aus dem ALLTACHSleben ERGEBEN. oder eben auch wenn interessenGLEICHHEIT besteht, dass da- dass man gemeinsam was unterNIMMT oder so- also ne bestimmte richtung, dass man gemeinsam ins THEATER geht, wenn es leute gibt, die das INTERESSIERT oder gemeinsam WANDERN geht oder gemeinsam hier in der nachbarschaft irgendwat macht oder=oder AUCH irgend=ne irgend=ne andere tätigkeit jeMEINSAM ausübt, so wie ich mit der margret zusammen da zur UNI marschiert bin“ (B7:66).*

---

<sup>443</sup> Ergänzung der Autorin zur besseren Lesbarkeit

### Ähnliche organisatorische Herausforderungen:

„DANN gibt=s immer wieder TAGE in so=ner woche WO: äh: ja man nachbarskinder mal MITnimmt zum kindergarten oder umgekehrt die eigene tochter mitgenommen wird oder auch vom kindergarten abgeholt wird=also es gibt ZWEI familien die im gleichen kindergarten (.) ihre kinder schicken ähm. es ist natürlich äh wunderba:r. und äh=äh dann gibt=s einen festen tag zum beispiel mit einer nachbarin (.) die holt madi:ta immer mit ab. äh=was=was hilfreich is, weil ich dann nochmal etwas mehr luft hab vom arbeitsweg und von der arbeitszeit zumindest an dem einen tag. ähm weil ich die einfach auch BRAUche (.) die zeit. wir sind beide berufstätig (.) so. (.) ÄH, dann gibt=s ähm nen tag da gehn die kids zum beispiel miteinander TURNEN, das passiert. dann gibt=s auch KURZfristige ANfragen, kannst du mal die kinder nehmen nochmal? äh äh für ne stunde oder zwei? weil ich hab da und da noch nen termI:N“ (B8:10).

„ich find ne, etwas (.) SEHR (.) BEREICHERNDES oder lebendiges hier zwischen den äh FAMILIEN und den KINDERN, weil es da auch ne GUTE UNTERSTÜTZUNG GIBT, weil die KINDER hier mit viel- MITEINANDER HABEN. und äh AUSTAUSCH und BEGEGNUNG HABEN, kurze WEGE HABEN, als- das merk ich auch SELBER, ((zieht Luft ein)) einerseits WEIL (.) ma KURZFRISTIGES auch möglich is MADITA zu verSORGEN, oder das jemand das babyfone nimmt oder auf sie AUFPASST, ähm oder sie ABHOLT vom kinderGARTEN. ähm. umgekehrt will ich ES ähm (.) auch immer MÖGLICH MACHEN und versuch dass es auch um- (.) irgendwie=irgendwie in NE BALANCE BLEIBT, und nich nur einseitig leute irgendwie ausgeNUTZT WERDEN, ((atmet aus)) DA- DAS IST TOTAL BEREICHERND! das is FAST manchmal schon so SELBSTVERSTÄNDLICH aber eigentlich wenn ich IMMER mich mit (.) andern FAMILIEN die KINDER HABEN äh austausche, da denk ich so, (.) JA! für die is=es VIEL AUFWÄNDIGER! n BABYSITTER zu ORGANISIEREN zum beiSPIEL. DAS GEHT HIER SO: RELATIV EINFACH UND KURZFRISTIG. das ist GOLDWERT!“ (B8:67).

„HIER im haus is=es einfach- is=es einfach SO. so gegeben. dass man SCHNELLER halt mal auch MITGENOMMEN wird, äh von andern wenn ne AKTION geplant is, man muss sich nich immer überlegen was man am wochenende macht“ (B1:148).

### Aktuell (un-)ähnliche Lebenssituation und Alltagsstruktur:

„ja, wenn die sich sehen, klar, die wollen hier zusammen bobbycar fahren oder, ähm, das sind so die stärken. mit den nachbarn zur anderen seite haben wir nicht so viel kontakt. wir sind sehr unterschiedlich im lebensrhythmus. die gehen sehr früh ins bett, stehen sehr früh auf. wir sind eher anders“ (B11:48).

„und ich habe auch ein-, zweimal unten mitgegessen. und dann habe ich auch mit denen gemüse geschnitten und so. ging auch, aber (.) passte nicht in meinen WOCHENplan ((lacht)). ich hätte lieber an nem anderen tag gemeinsam gekocht, aber das wollten die nicht“ (B7:138<sup>444</sup>).

„ja. ähm zum beispiel jetzt mit katja, wie das im letzten MONAT oder vielleicht auch in den letzten zwei monaten haben wir uns irgendwie zwei, dreimal zum, zum gemeinsamen mittagessen verabredet, weil wir halt beide gemerkt haben, dass wir es nicht hinkriegen, uns was vernünftiges zu essen zu machen so und dass wir aber darauf achten müssen, dass wir irgendwie was vernünftiges essen und dann haben wir halt gesagt, so keine ahnung, ich komme um zwölf runter

---

<sup>444</sup> ähnliche Struktur der Nachbarinnen im Gegensatz zu ihrer eigenen

*und dann äh machen wir uns halt was und dann quatschen wir eine halbe stunde oder eine stunde und dann holen wir die kinder vom kindergarten ab, irgendwie so (B6:33).*

Grundsätzlich lassen sich wiederum<sup>445</sup> zwei unterschiedliche Umgangsmuster im Rahmen des zentralen Themas der Vernetzung und Unterstützung rekonstruieren: *Partizipation und Nicht-Partizipation* in Form von Rückzug über Teilnahme bis hin zu aktiver Initiierung des Kontakts (KUW bzw. LE). Dies kann im eher offiziellen Rahmen der Großgruppe erfolgen (Hausversammlung, Gremien) über offizielle Kleingruppen (Arbeitskreise, Sportgruppen) bis hin zu inoffiziellen Subgruppen oder individuellen Einzelkontakten.

Teilnahme bzw. Partizipation:

Offizielle Groß- und Kleingruppen:

*„ich arbeite auch im vorstand, ja. mache da meine sprechstunde einmal in der woche und, äh, naja, manchmal kommen leute, manchmal auch nicht. das ist unterschiedlich. aber irgendwas mach ich immer. zum beispiel, äh, gibt=s dann natürlich schon, um jetzt mal mehr auf die vereinsseite einzugehen, immer noch interessenten für dieses projekt, äh, entweder interessenten, die, äh, hier einziehen wollen, das sind natürlich die, die mit am schwierigsten zu bedienen sind, äh, dann interessenten, die selber was machen wollen und es gibt dann leute, die aus irgendwelchen gründen hier was drüber schreiben oder- wollen. ja, nicht nur jetzt irgendwelche, äh, dissertationen oder so, sondern auch einfach artikel. kommt irgendwann ein mensch von der, was weiß ich, frankfurter allgemeine sonntagszeitung und, äh, will hier einen bericht schreiben. jetzt, äh, die tage hat einer angerufen vom, äh, von der online-redak-, nee, von der immobilien-redaktion des stadtanzeigers und der rundschau. [I: okay, ja.] also es gibt dann leute, die aus anderen gründen sich für dieses projekt interessieren. und ich meine, es war natürlich auch, äh, immer wieder- ich find das immer wieder erquickend, äh, diese ganzen fernsehgeschichten“ (B3:49).*

*„dass du dich eben auch ein bisschen hier in die vereinsarbeit oder in die die wi- also auch mal ein bisschen was für die gemeinschaft tun musst, EMPFINDE ich jedenfalls so. deswegen bin ich in diesem arbeitskreis hier öffentlichkeit. und deswegen habe ich auch diese gartenparzelle übernommen da“ (B7:111).*

*„und das- ähm (1) UND (.) wenn ICH VERANTWORTUNG ÜBERNEHME, oder AUFGABEN übernehme oder so- dann heißt das aber für mich erstma- KLAR da IS- da sach einmal grundsätzlich ja dazu, dann SOLLT ICH DAS AUCH MACHEN! is mein verständnis davon. sei es diese kleine nebetätigkeit die ich dann einmal im jahr als REVISOR hab oder so, äh für den kassenbericht. oder ähm: ab und zu mal als ansprechperson für den WERKraum. so. ähm. da dann AUCH- DAS SO WAHRZUNEHMEN“ (B8:75).*

Inoffizielle Subgruppen<sup>446</sup> und individuelle Einzelkontakte:

*„also wenn ich tatsächlich gucke mit wem ich hier viel konTAKT hab, sind=s die FAMILIEN und KINDER eben (.) ähm untereinander. ähm und mit EIN:zel:nen (.) älteren“ (B8:23).*

---

<sup>445</sup> ähnlich wie im Rahmen des bereits vorgestellten zentralen Themas bzw. Lerninhalts der *Kommunikation*

<sup>446</sup> siehe auch vorhergehende Ausführungen zum Bereich der Subgruppen

„am: wochenENDE wird=s dann geGUCKT, WER WOhin fährt. einer hat ne idEE vielleicht äh dass man dann mal zusammen schwimmen fährt, oder zusammen halt was=was unter=unterNIMMT“ (B1:18).

„dass ich äh leichter um hilfe bitten kann oder dass es mir leichter fällt ähm so zu sagen, also für MICH so sorgen, dass ich sagen kann, so hör mal katja, keine ahnung. kannst du lotta mit vom ballet abholen? ich keine ahnung, mir gehts nicht gut. ich muss einfach drin bleiben oder ähm (...) kannst du mia mal nehmen oder kann ich mia. letztens hat waldemar auf die kinder aufgepasst äh ne stunde überbrücken ähm. das hätte ich so, ne? nich GEMACHT“ (B6:169).

„aber manchmal freue ich mich dann schon mal, äh, wenn jemand anruft. katja macht das zum beispiel und sagt, hast du nicht lust, nen espresso mit zu trinken? oder neulich hatte sie keinen espresso mehr, da hat sie sich paar mal bei mir einladen lassen von mir. ja, aber, das find ich einfach toll. das ist dann nicht, äh, so eine aktion, die- die stunden dauert und deine ganze zeit durcheinander wirft, sondern das ist dann eine halbe stunde, aber dann machst du mal was ganz anderes und kannst auch so schön abschalten“ (B3:113).

„wir haben im haus mittlerweile unsere leute, die wir gerne mögen, mit denen wir auch gerne was machen, ne? am wochenende oder spontan, wie mit dem paul, der wohnt hier auf der, ähm, [zahl-ten] etage, der ist alleinerziehender vater mit tochter, die kommen sehr oft hoch zum abendessen oder die sonja, ne? das wir mal auf die aufpassen, weil paul was machen muss, ähm, und das ist super, also dass das so spontan ist, ne? der ruft auch manchmal abends um 10, 11 Uhr an, weil er weiß, wir sind da noch wach. dann kommt er auch mal hoch oder guckt mit jörg mal fußball oder mit der angelika, dann sitzen wir mal abends spontan hier, samstagabend um 10, und quatschen ein bisschen. natürlich vielleicht auch über irgendein plenum, was nicht so toll gelaufen ist, aber auch darüber hinaus“ (B11:44).

Rückzug bzw. Nicht-Partizipation:  
Offizielle Groß- und Kleingruppen:

„oder auch rückzug, wenn bei dem plenum, ne? das- das ist einfach nicht mein ding da so. ich diskutier nicht gerne, ich mag lieber kleine gruppen. [...] ich hab für mich festgestellt, nee, [lieber in eine arbeitsgruppe] [...] zu aggressiv und auch diese- ja, manchmal fand ich es einfach sinnlos und, ähm, ich bin lieber in einer kleinen arbeitsgruppe und schaffe was, so, das ist so meins. ich bin eher so, ja, arbeitsgruppenmensch, glaub ich, der in kleinen gruppen arbeitet“ (B11:206-108).

„obwohl ich auch in paar bereichen auch gesacht hab, dass MÖCHT ich nicht mehr ertragen, also deswegen hab ich mich auch vom plenum zurückgezogen, also ich möchte nicht mehr meine kostbare zeit opfern anderen leuten zuzuhören (.) äh wenn die sich über ähm banale sachen unterhalten“ (B1:132).

Inoffizielle Subgruppen und individuelle Einzelkontakte:

„so und das war dann irgendwann so [...] wenn ich im keller meine wäsche aufhänge, dann denke ich immer an das, was ich gelernt habe oder über den tag nach ((lacht) oder so was) und wenn dann schon wieder einer kam, dann habe ich schon gedacht, ((flüstert) oh gott, lass mich in ruhe, lass mich in ruhe). so“ (B2:118-120).

„ich meine, ich habe jetzt von inge erzählt und dass ich mich aus dem kontakt zurückgezogen hab“ (B4:30<sup>447</sup>).

„und das war mir dann manchmal einfach zu viel und ((holt luft)) UNausgesprochen passiert dann glaub ich so=n autoMA:TISCHE LEichte distanzierung. (.) so“ (B8:33).

„also es entsTEHEN KONTAKTE, BEZIEHUNGEN die ZEIT (.) ja, BRAUCHEN, und es- ein MEHR AN ZEIT FLIESST HIER REIN! äh ohne das jetzt zu BEWERTEN. ähm=ähm (.) das äh (.) muss man einfach auch SEHN. und äh=und da is=es natürlich AUCH, (.) BEGRENZT! ich KANN und WILL gar nicht mit JEDEM hier KONTAKT HABEN. äh=äh (I: ((hustet))) BEZIEHUNGSARBEIT auch bedeuten würde. ähm muss ich einfach auch beGRENZEN! weil ich ja auch meine weiteren freundeskontakte die ich BISHER HATTE, äh=äh=äh und FAMILIÄRE KONTAKTE auch äh nach wie vor AUFRECHT erhalten will- BEDIENEN WILL. (.) So. JA“ (B8:67).

Die Art der Vernetzung bzw. Unterstützung in Form *reziproker Transferleistungen* reicht von *einfachem Kontakt* (z.B. „small talk“ im Flur oder im Rahmen gemeinsamer Zusammenkünfte) über *praktische* und *kognitive* bis hin zu *emotionaler Unterstützung* (siehe Kapitel 2.2.1.3.3 sowie 2.2.1.3.4).

#### Einfacher Kontakt:

„ja ich gehe morgens zur arbeit, verlasse meine wohnung und meistens begegne ich jemand. ähm auf dem- IM flur oder schon auf dem weg äh (...) zur arbeit, zur straßenbahnhaltestelle. ähm das finde ich eigentlich schön. für mich beginnt der tag dann schon mit einem kontakt. und die fahrt äh in der straßenbahn dann, die erscheint mir nicht so lang ((lacht)) wenn jemand mitfährt aus dem projekt“ (B5:41).

„ist für mich auch ganz- typisch ist eigentlich auch, dat ich katja regelmäßig treffe im flur, im treppenhaus. (...) (...) tyisch ist, dat ich einmal im monat mit sicherheit jemanden einige leute oder einige leute im keller bei der wäsche treffe. (...) typisch ist für mich, dass ich hier immer mal in den garten gucke ((lacht))“ (B9:169).

„also ansonsten gerade dieses- gerade dieses, wat so hier so sich abspielt, ne? hallo und äh kleine gespräche und die kinder rein oder raus oder wie auch immer. dat finde ich alles sehr bereichernd. dat gefällt mir einfach. dat finde ich toll. oder auch auf der straße einfach so. weißt=de wenn die alle kommen und du sagst einfach hallo und so. du kennst die, weißt=du ach. ich finde es auch bereichernd, die leute zu kennen ((lacht)) ich finde das eine bereicherung“ (B9:377).

#### Praktische Unterstützung:

„oder wenn man irgendwas braucht, zum beispiel irgendwas hochtransportieren muss, was man nicht alleine tragen kann, dann hat man relativ schnell jemand, der hilft. das ist natürlich auch in einer normalen wohnung ausgesprochen schwierig“ (B3:43).

„und dass man sich, so was die margret immer sagt, dass die anna ihr dann angeboten hat so spontan, sie könnte oben bei ihr schlafen, als ihr fußboden nochmal behandelt wurde und so

---

<sup>447</sup> vgl. auch B4:24 zu einer weiteren Nachbarin (siehe S. 248)

*SOLCHE dinge, das hat=s natürlich schon IMMER gegeben. auch von anfang an. oder hier mal ne bohrmaschine ausleihen von wohnung zu wohnung und solche dinge“ (B7:396).*

*„oder ich äh frag sein AUTO an. ich brauch das manchmal beruflich weil ich zu terminen muss und das geht relativ kurzfristig und äh auch das is wunderba:r“ (B8:14).*

*„andere dinge sind zum beispiel irgendwelche kinder- abends auf irgendwelche kinder aufzupassen. auch eine sehr angenehme sache“ (B3:35).*

*„dass man halt dann mal äh die nachbarin fragt ob sie (.) das (.) babyphone=nimmt weil man [...] dann mal nen abend AUSgeht mit der frau“ (B1:18).*

#### Kognitive Unterstützung:

*„gespräch. ähm (.) gemeinsames essen, spielen, ja privates. also wo man den MENSCHEN kennenlernt, wo man vielleicht über seine wünsche, vorhaben, berufliche situation spricht, über die kinder ähm, keine ahnung über freundschaft, also man halt irgendwie das gefühl hat, das gegenüber ist ähm (.) an meiner person interessiert, ich bin an der anderen person interessiert, wo es halt irgendwo einfach ein schöner austausch ist. das ist für mich begegnung“ (B6:37).*

*„oder wir essen was zusammen oder so, ganz verschieden. oder dat gleiche eben mit erwachsen. wenn die erwachsenen reinkommen, dann erzählen wir ein bisschen. (...) ach typisch ist sicher auch noch kontakt mit iris, fällt mir gerade ein. iris und so. dann erzählen wir einfach, ne? trinken entweder einen tee oder ein wasser oder sonstwat. und (...) geht eigentlich mehr um jetzt mit den erwachsenen gedankenaustausch, ne? (...) gedankenaustausch beziehung, klar ne? gedankenaustausch beziehung“ (B9:187).*

*„ja auch dann der austausch mit den anderen müttern, also wenn man, ne? mir geht=s auch nicht immer gut. ich bin zwischenzeitlich mit meiner ROLLE fühle ich mich irgendwie nicht wirklich WOHL. ich möchte gern auch WEITERkommen und häng zuhause und PUTZ ganz viel und das ERFÜLLT mich nicht und dass man dann irgendwie einfach sieht, den anderen müttern geht es auch manchmal nicht anders und man kann sich da halt irgenwie so ein bisschen mal, keine ahnung, auf die schulter klopfen und sagen, hey, was wir hier machen ist auch super und irgendwie es auch WEITERgeh[t<sup>448</sup>] oder man KOCHT mal zusammen. und isst und schnackt oder trinkt nen kaffes oder abends nen weinchen. man verabredet sich zum spielen oder es sind halt kurze wege, schnelle, schnelle SCHÖNE abende, die man mit eigentlich wenig aufwand organisieren kann ähm“ (B6:51).*

*„weil, dann kann ich mich auch immer wieder reflektieren, also sprich, ähm, ich kann immer wieder meine position überlegen, mach ich das so richtig? oder bin ich zu streng? ähm, oder, ja, ich kann das doch mal so probieren, wie das die aus meinem haus probiert hat, wenn es um eine konfliktsituation gibt- geht, ähm, hier im sandkasten oder so. das find ich total bereichernd, also dass ich aus meinem- ja, über meinen tellerrand hinaus gucke und da was für mich mitnehme. das find ich wirklich ist ein ganz großer wert, ähm, für mich“ (B11:26)*

---

<sup>448</sup> Anmerkung der Autorin zur besseren Lesbarkeit (ursprünglich WEITERgehen)

### Emotionale Unterstützung:

*„also angelika find ich sehr bedeutsam, also sie, ähm, ist auch schon älter, ne? und hat von ihrem- von ihrer lebenserfahrung, von ihrer einstellung her, ähm, finde ich sie sehr bereichernd. also sie interessiert sich auch für kunst, sie ist, ähm, also spirituell unterwegs, sage ich mal, macht yoga [...] also da ist schon ne freundschaft entstanden“ (B11:42)*

*„das wäre in nem anderem haus einfach nich so gewesen, also irgendwie, ein anderes haus, was hier steht, wo genauso viele leute leben, da stirbt jemand und da sagt man, oh hast du gehört, der ist gestorben. aber HIER war das, das fand ich super ((weint)), also wie die leute damit umgegangen sind und (...) HILFE angeboten haben und so. (...) ja ich glaub schon, dass das läuft. also DAS sind sachen, die mir gut gefallen“ (B10:176)*

*„ja, ich kann jetzt irgendwie sagen, dass bianca ein mensch ist, der zunehmend bedeutsam für mich ist, also weil ich einfach, äh, irgendwie doch relativ viel zeit mit ihr im zug verbringe und, äh, darüber wir uns auch schon relativ viel erzählt haben. äh, sicherlich auch so viel, wie ich jetzt noch niemand anders von - (...) hier im haus von mir erzählt habe. dadurch bekommt sie bedeutung. oder ich hab auch das gefühl, ich kann ihr das erzählen. ich hab auch das gefühl, es ist da in guten händen [...] ja, ich glaube, für mich fängt, äh, noch mal eine andere art von bedeutung da an, wenn halt, äh, gespräche stattfinden, die halt so den oberflächlichen bereich verlassen.“ (B4:76)*

Die Interviews lassen die Vermutung zu, dass eine *Verknüpfung zwischen inoffiziellen Kontakten sowie Breite und Tiefe der solidarischen Vernetzung und Unterstützung existiert*, d.h., wenn eine Bewohnerin auch inoffiziellen Beziehungen zu ihren Mitbewohnerinnen realisiert, steigt die Chance, dass nicht nur oberflächlichere einfachere Kontakte stattfinden, sondern tiefere Unterstützung – insbesondere auch kognitive und emotionale<sup>449</sup>. In der Regel zeigen sich diese Bewohner zudem zufriedener und kommen besser im alltäglichen Leben innerhalb des MGO zurecht.

Im Rahmen offizieller Kontaktmöglichkeiten<sup>450</sup> finden eher einfache Kontakte statt, die von den BewohnerInnen als oberflächlicher erlebt werden<sup>451</sup>. Mit ihnen können praktische Unterstützungsleitungen einhergehen, die sich jedoch zumeist nicht speziell auf eine bestimmte Person beziehen, sondern auf das Kollektiv hin ausgelegt sind.

Einem Bewohner, dem die Öffentlichkeitsarbeit besonders am Herzen liegt, wird in seiner diesbezüglichen Arbeit praktisch unterstützt. Es wird z.B. der Raum, welcher für Informationsveranstaltungen genutzt wird, gemeinsam mit ihm zuvor geputzt und eingerichtet (Stühle hingestellt, Tische weggeräumt etc.), damit er sich durch die auf diese Weise gewonnenen Zeit, besser auf seinen Vortrag vorbereiten kann.

Eine Nachbarin, welcher der gemeinsame Garten am Herzen liegt, wird in ihren Anliegen unterstützt, indem mit ihr z.B. gemeinsam Blumenerde und bestimmte, ihr wichtige Pflanzen besorgt werden, die sie allein nur schwer transportieren könnte<sup>452</sup>.

---

<sup>449</sup> vgl. auch Typenbildung

<sup>450</sup> Arbeit in Gremien wie dem Vorstand; Engagement in Arbeitsgruppen mit vordefinierten Aufträgen, wie Einrichtung und Instandhaltung der Gemeinschaftsflächen; Öffentlichkeitsarbeit etc.

<sup>451</sup> vgl. B9, B5

<sup>452</sup> Beispiele in Anlehnung an die Interviews B5 und B9 (weitere, off-record Gespräche)

Die folgende Grafik veranschaulicht nochmals die Zusammenhänge von einfachen, oberflächlicheren Kontakten, welche im offiziellen Bereich (der Großgruppe bzw. deren AGs) angesiedelt sind (links unten) und mit zunehmendem Grad der Inoffizialität (in Richtung privater Einzelkontakte) Züge tieferer solidarischer Vernetzung und Unterstützung, vor allem im kognitiven und emotionalen Bereich, aufweisen (rechts oben).

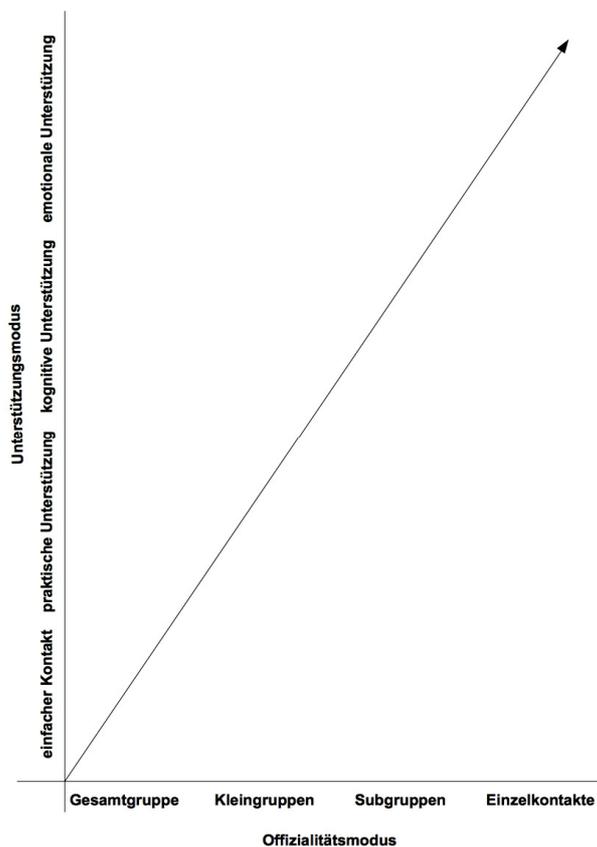


Abbildung 12: Zusammenhang Offizialitäts- und Unterstützungsmodus

Als Beispiele für die „Höherwertigkeit“ kognitiver und emotionaler Unterstützung im Relevanzsystem der Befragten sei u.a. auf folgende Zitate verwiesen (vgl. auch B6:37; B5:113+172):

*„ja, ich glaube, für mich fängt, äh, noch mal eine andere art von bedeutung da an, wenn halt, äh, gespräche stattfinden, die halt so den oberflächlichen bereich verlassen“ (B4:76).*

*„das finde ich schon eigentlich, äh, mit das wichtigste. also die- die seite kommunikation und- und- und geistige gemeinschaft finde ich- oder nicht gemeinschaft, äh, geistige (..) unterstützung und so, äh, find ich wichtiger als diese materielle geschichte [...] wie gesagt, diese- diese kommunikationsseite finde ich eigentlich die- die wichtigere “ (B3:113).*

Um dem Ideal der tiefen solidarischen Vernetzung und Unterstützung näher zu kommen, bedarf es demnach inoffizieller, persönlicher Kontakte, die von jedem einzelnen Bewohner entwickelt werden müssen. Dies lässt sich weder konzeptuell verordnen noch allein durch offizielle Angebote verwirklichen. Das MGO stellt demzufolge die Ausgangsbasis, die Plattform, hierfür zur Verfügung, die von jedem einzelnen Bewohner zudem aktiv genutzt werden muss, wenn das Ziel der (generationsübergreifenden) Solidarität nicht nur passiv auf dem Papier stehen sondern auch von den ProjektteilnehmerInnen gelebt werden soll.

Wie eingangs erwähnt, existiert neben diesen Möglichkeiten der Partizipation zudem die Form der Nicht-Partizipation. Diese *Rückzüge* finden *einerseits situativ* oder *temporär* statt – *andererseits dauerhaft bzw. absolut*. Sie können sich also auf spezielle Situationen beschränken und/oder nur für einen gewissen Zeitraum gelten oder sich darüber hinaus verfestigen und generalisierend hervortreten – bis hin zum radikalen Rückzug aus den gesamten Kontakten im Wohnprojekt.

Temporär:

„dann gibt es für mich auch Phasen, wo ich mich ein bisschen zurückgezogen hab, weil ich grade so durch diese Vorstandsarbeit, das- da gab es eine Zeit, da hatte ich das Gefühl, oh Gott ich habe ja nur noch mit den Leuten hier im Haus wohnen zu tun und meine eigenen FREUNDE verNACHLÄSSIGE ich total. so, da habe ich das also die Freunde, die ich halt früher hatte, außerhalb des Wohnprojektes, wo ich dann auch gedacht habe, oh Gott, die habe ich EWIG nicht gesehen. das GEHT nicht. und jetzt muss ich mal hier mich zurückziehen und mich jetzt mal wieder um die kümmern so“ (B6:43).

„so jetzt ist Vorstand ganz da hinten irgendwo und ich kümmere ich mich jetzt NUR um mich und mach wirklich das Nötigste. und da habe ich so den Dreh gekriegt ähm, wo ich mir gedacht hab, so, wo eigentlich meine Strategien am allerbesten angefangen haben zu wirken, wo ich mir, wo ich halt so nach, wo ich PRIORITÄTEN gesetzt habe, ganz klar. und ähm ja wo ich dann auch einfach eher wieder so wieder bei mir SELBER angekommen bin und dadurch auch einfach mehr wieder nach außen hin äh das Gefühl hatte, strategisch wirksam standhaft mit beiden Beinen auf der Erde ((lacht)) oder wie auch immer, also ICH zu sein halt einfach“ (B6:55).

„aber ich musste mich oft zurückziehen insofern ist- also in sofern ist mir die Gemeinschaft oft zu viel geworden, das ich mich OFT zurückziehen musste. öfter [...] also in den Zeiten als hier Krieg herrschte, habe ich mich ja schon fast nur noch zurückgezogen. ((lacht)) [...] (.) also ich bin nicht mehr zu Plenum gegangen. ich habe ähm Kontakte ver- gemieden, Gespräche GEmieden. ich habe auch Leuten gesagt: mit diesem Thema brauchst du mir nicht mehr in die Wohnung kommen. [...] ich muss gestehen, ich habe glaube ich, nicht SEHR viel davon mitgekriegt, wie die anderen darauf reagiert haben wirklich. ich glaube, ich habe das nicht sehr mitgekriegt, weil ich mich einfach nur noch abgeschottet habe“ (B9:309-321)

„also da ist irgendwo ein AUSTAUSCH da und da ist es klar, dass, keine Ahnung, da kann ich auch ganz offen auch sagen, boah im Moment ist mir grad alles zuviel und ich mag heute Abend nicht, ich brauche irgendwie einen Abend für MICH oder so. da ist das dann auch kein Problem. das wird dann auch nicht übelgenommen und so. also so halt so ne OFFENHEIT, wie sie irgendwie, wie ich die auch BRAUCHE, um hier zu wohnen, so“ (B6:49).

„ehrlich gesagt is=es n=äh=ähm (.) HÄUFIG also dass ich SEHR BEWUSST sage, woah jetzt REICHT=S mir aber HIER. jetzt und das is wirklich SEHR SELTEN! (.) ohne jetzt was zu KREIEREN, pfft (.) jee=was=weiß=ich das KLASSISCHE, wann- man trifft sich INFORMELL im SOMMER im GARTEN, und mit ELTERN und KIDS und ((zieht Luft ein)) irgendwie is es mir vielleicht gerade ZU LAUT oder äh=äh zu viel geTÖSE, aber das HAT dann AUCH nich=nich erstmal PRIMÄR vielleicht was damit zu tun, mit die=die LEUTE jetzt irgendwie auf den keks- sondern es=is vielleicht auch MEIN EIGENES beDÜRFNIS, ich brauch grad mal nen rückzugsraum in RUHE. so weil ich äh arbeitsmäßig grad so viel zu tun hatte oder=oder. dass is EHER DER INDIKATOR. also wie sel- wie geht=s mir SELBER GERADE, wieviel Ruhe brauch ich gerade SELBER? ähm (.) WENIGER WIE KOMM ich grad mit den Leuten hier im Haus KLA:R oder NICH. das is- EHER SELTEN das sich so denke, ah pfft (.) jetzt geht mir da jemand auf=n keks und äh- (.) also im GRUNDE dass es die MÖGLICHKEIT GIBT, dass glaub ich is GU:T, und ähm dass ich selber bestimmen kann, wieVIEL ((zieht Luft ein)) BEGEB ICH MICH HIER REIN! WIVIEL INITiIER ICH SELBER? WIEVIEL NEHM ICH TEIL! AN GEMEINSCHAFTLICHEN aktivitätEN? ähm das muss aber einfach MÖGLICH sein weil sonst ähm (.) also wenn hier WAS: ZWINGENDES oder so=n ZWANGhafter Charakter reinkäme, das is nich GU:T! und ich glaube dieses GRUNDPRINZP für mich is immer, (.) die EIGENE

*MOTIVATION und LUST! (1) hier was auf die beine zu stellen, zu machen. ODER (.) eben auch NICH! ähm (.) NICH (.) WEIL ICH MUSS! so“ (B8:65).*

Dauerhaft:

*„ich geh davon aus, dass halt (.) ähm das projekt in DER FORM ja (1) ähm NICHT MEHR EXISTIERT. ähm das halt äh so=n gewisser se=selektIONSPROZESS eingetreten is. dass halt leute die- mit den (.) sich entstandenen REGELN oder gestandenen beDINGUNGEN (.) nicht mehr arrangiert haben, halt öh NICH mehr AKTIV TEILNEHMEN, und das nur noch ne bestimmte anzahl von leuten ähm (.) AKTIV DABEI is. die sich auf diese äh=ähm (.) zusammenarbeit halt (.) ähm=ähm (.) EINGelassen haben.“ (B1:86)*

*„also ich empfinde das projekt dann jetzt doch eher als BELASTUNG als als BEREICHERUNG und dadurch, dass ich mich davon DISTANZIERT habe, also durch diesen AKT des ausTRITTS noch mal so ganz auch für mich, ne? komm hör endlich AUF, versuch nichts MEHR, es REICHT JETZT! so, SCHLUSS, AUS!“ (B2:144)*

*„ich sehe es als nachteil jetzt für die ganze gemeinschaft, dass nicht ALLE diese, diese auffassung<sup>453</sup> haben, dass eben etliche auch hier wohnen, die hier nur wohnen wollen. (.)“ (B7:123)*

Situativ-temporäre Rückzüge werden dabei durchaus von den Bewohnerinnen und Bewohnern des MGO akzeptiert bzw. toleriert. Dauerhafte Rückzüge nur dann, wenn sie nicht pauschal gelten also absolut sind, sondern sich auf z.B. bestimmte Situationen oder Einzelpersonen beziehen (vgl. z.B. B6:49, B8:65).

#### 4.4.1.5 Zentrales Thema der Generationenbeziehungen



Foto 5: Generationenbegegnung (Foto: Anita Bous)

<sup>453</sup> gemeinschaftlich wohnen und leben zu wollen und sich auch in der Gemeinschaft zu engagieren – sei es im offiziellen oder inoffiziellen Rahmen

Lernanlässe bilden sich bezüglich o.g. dritten zentralen Themas der GB<sup>454</sup> *aus der Diskrepanz zwischen dem Ideal intergenerationeller solidarischer Beziehungen* (harmonische Kommunikation sowie tiefe Vernetzung und Unterstützung) *zwischen allen Projektbewohnern und den konträr erlebten Konflikt- bzw. Segregationserfahrungen* im alltäglichen Umgang miteinander. Die intergenerationelle Kommunikation, so erzählen die Befragten, ist nicht ausschließlich, wie gewünscht, durch Respekt und Harmonie geprägt, sondern gleichwohl durch z.B. Aggressivität und Egozentrismus.

*„JA, dass einzel- dass die personen, die den garten anlegen wollten, eben nicht bedacht haben, dass da auch kei- dass die nur IHR ding nach ihrem eigenen kopp das anlegen wollten und nicht bedacht haben, dass auch junge familien, der selbe zoff mit dem FITNESSraum, mit der einrichtung des FITNESSRaums. dann hatten wir, hier hatten die alten auch für sich re- für sich komplett möbliert und hatten das äh eben weil streckenweise auch gar keine junge familie da war, manchmal war eine, in manchen planungspunkten war eine da. da wo haben sie sich auch eingebracht, aber wenn dann keiner da war, dann haben die alten sich ausgebreitet, haben gedacht, wir machen dat jetzt so und das ist unser haus und hier kommen wir jetzt so und so. (.) ich hab da DAMALS schon manchmal gesagt, hier denkt dran, hier kommen auch, kommen auch noch junge familien. ja und dann ging es ja nachher los“ (B7:372).*

*„das war ja nun, das war ja nun HEFTIG, als die- der- der- die astrid mit ihrem bepflanzungsplan kam und sabine gesagt hat, sabine hätte angst, die kleinen kinder im garten und keine giftpflanzen und wie sich da, wie sich da zweie auf- irmgard und edeltraud besonders, aufgeregt haben und ab und an dass edeltraud dann nachher weinend rausgegangen is so in der richtung. [...] da mütter für=für ihre kinder kämpfen, die können unheimliche KRÄFTE entwickeln, das ist doch KLAR. und alte so, die da ihren LEBENSTRAUM verwirklichen, blumenmäßig, die können auch unheimliche kräfte entwickeln ((lacht)). und da geht es dann aufeinander“ (B7:362+380).*

Eine Expertin formuliert in diesem Kontext:

*„Ich sehe eine-, nein, das was ich sehe ist, (...) Eine Veränderung von Haltung im Alter in Richtung mehr GELASSENHEIT. Das sehe ich. Ich sehe aber auch, und das ist auch in-, ich habe jetzt ein Wohnprojekt da im Kopf. Ich sehe aber auch eine Altersveränderung in Richtung ALTERSSTARRSINN. Also ich sehe beides, ja. Und ich sehe aber auch eine jugendliche (äha) oder JUNGE (...) KREATIVE NAIVITÄT. Ja? Und ich sehe die (...) Ja, wie soll ich die nennen, die TRADITIONSHALTER auf der alten-, ÄLTEREN Seite, ne? Die dann, die sich wehren gegen zuviel Aktivismus von Seiten der jungen Seite, ne? Sowas sehe ich auch“ (E5:30f).*

Neben Interesse und Teilhabe am Leben anderer Generationen, welche in den erwarteten Transferleistungen, dem Erleben von Unterstützung im Alltäglichen und im Besonderen (z.B. Notsituationen) münden, schildern sie ebenso Erfahrungen von Desinteresse, Oberflächlichkeit und Segregation.

*„also ich bin ja, wohn ja nicht hier, um mich irgendwie zu KÜMMERN, um die alten leute, damit denen nicht langweilig wird oder so. das soll ja schon so=n geben und nehmen sein“ (B6:134).*

---

<sup>454</sup> Generationenbeziehungen

„also ich HAB zum beispiel (.) hier nur im- zu den ÄLTEREN kontakt im HAUS:, äh zu (2) margret ja auch nicht MEHR, (.) äh wie das anfänglich wa:r (.) äh (3) und ähm: (.) ja EINZIGSTE zu GERLINDE auch. wo ich auch=n stück MEHR privaten kontakt hab, so. aber sonst ähm ist das für mich hier im haus nich“ (B5:59).

„ich fühle also mich nich irgendwie äh oder werde auch nich irgendwie von den JÜNGEREN so mit in deren gruppe genommen wie waldemar das wird“ (B5:172).

„äh das stell ich auch FEST hier bei UNS. ähm (1) ich DEN:ke ähm: dass (.) äh (2) die ELTERN eine gruppe bilden, die ELTERN=(1)=PAARE, mit ihren kindern eine gruppe bilden, eine feste gruppe BILDEN“ (B5:51).

„(...) äh (...) (...) die eltern, die elterngruppe tritt einfach als (...) gestandene gruppe auf so und ähm (...) (...) von der ANZAHL alleine her ist es schon so, dass ICH defi- äh (...) ich äh vielleicht hab ich auch irgendwie dieses äh denken alt jung irgendwie äh VERSTÄRKTER im kopf ähm als DU das vielleicht jetzt hast. äh (...) aber für mich ist das ein fakt“ (B5:164).

„und auch die interessen der älteren irgendwo=n stück zu vertreten im projekt“ (B5:166).

Die generationsübergreifenden solidarischen Beziehungen kennzeichnen sich demnach nicht durchweg durch die erwartete Tiefe und Breite in Vernetzung und Unterstützung aus.

Auch im Rahmen der intergenerationellen Beziehungen lassen sich die *Muster der Partizipation und Nicht-Partizipation rekonstruieren* (KUW bzw. LE). Letztere beziehen auf den Rückzug aus generationsübergreifenden Kontakten hinsichtlich kommunikativer Interaktion (man spricht nicht mehr oder nur noch das Nötigste miteinander, es werden keine Diskussionen mehr geführt etc.) sowie reziproke Transferleistungen in Form einer Abschwächung (von kognitiver oder sogar emotionaler Unterstützung zum einfachen Kontakt) oder gänzlichem Abbruch jeglicher Form der Vernetzung und Unterstützung.

„nee habe ich nich den eindruck, weil äh da i- kommt halt wieder so diese verhärtung äh für mich so zum vorschein. jeder pocht halt irgendwie so auf sein ding und ähm beziehungsweise (.) ja doch klar also jeder hat seinen standpunkt und ich sehe auch nich ein, dass ich meinen standpunkt da-, dass ich halt NACHgebe und mir denke na gut, dann dürfen meine kinder halt NICH mehr im garten spielen um die und die uhrzeit oder sie dürfen dies nich und jenes nich, damit die alten leute ne? ähm (.) zu ihrem RECHT kommen, weil meine kinder wohnen auch hier und ähm (...) ja und dann is es halt eher so, dass keine ahnung, beide wissen, dass der andere ne andere meinung hat und dass man sich halt irgendwie so (.) versucht, möglichst damit zu arrangieren oder aus dem weg geht oder wie auch immer, so“ (B6:112).

„ja ich f- jetzt f=FAND einfach ähm JA also so=zu=zu NEGATIV also sie hat alles immer so negativ geredet. ähm (2) ähm aber NIE irgendwie was dann auch aktIV verändert oder mitgestaltet. und das war mir dann manchmal einfach zu viel und ((holt luft)) UNausgesprochen passiert dann glaub ich so=n autoMA:TISCHE LEichte distanzierung. (.) so“ (B8:33).

„und dass ja zum beispiel hinterher unten bei der feier nur gerlinde und ich waren<sup>455</sup> und ähm (.) ich hab mich nich wohlgeföhlt so. dass ähm und mir hängt auch irgendwie das äh traurig nach, dass so viele ältere ausgetreten sind. (.) aus unserem verein“ (B5:117).

Im Hinblick auf die Lernanlässe und des individuellen Umgangs mit denselben (siehe KUW und LM), bilden sich *individuell gelebte Beziehungsmuster* (LE) bezüglich des intergenerationellen Kontakts aus, *welche sich mit den Einteilungen Höpflingers* (1999 – vgl. Kapitel 2.2.1.2.1) *beschreiben lassen*: Generationensolidarität, -konflikt und -segregation, die im Folgenden ausgeführt werden:

Eine für die BewohnerInnen *einfacher zu realisierende Vernetzung und ebenso leichtere Kommunikation findet unter der eigenen peer-group* statt, intergenerationell ist es schwieriger und die Kontakte sind öfter als die intragenerationellen von vermindert tiefer Solidarität (vgl. Kapitel 2.2.1.3.3f) gekennzeichnet.

„so. äh vorstellungen überhaupt äh von (.) miteinander so und ähm (...) und vom miteinander umgehen von alt und jung so äh wie geht die jüngere generation mit der älteren generation um, so? äh da hat es doch unheimliche auseinandersetzungen äh drüber gegeben so“ (B5:124).

„ähm ja so generell ähm ist so diese, diese lebenswirklichkeit oder dieses, wie soll ich=s nennen? also die schnittmenge ist halt einfach größer bei den familien [...] und ich muss ganz ehrlich sagen, ich verbin- WÜRDE das schon auch eher so damit verbinden, dass wenn ich jetzt von mir aus kontakt suchen würde ähm zu der älteren generation, wär das bei mir auf jeden fall immer irgendwie mit anstrengung verbunden. auf jeden fall. das sag ich ganz klar“ (B6:130).

„ich find ne etwas (.) SEHR (.) BEREICHERNDES oder lebendiges hier zwischen den äh FAMILIEN und den KINDERN, weil es da auch ne GUTE UNTERSTÜTZUNG GIBT, weil die KINDER hier mit viel- MITEINANDER HABEN. und äh AUSTAUSCH und BEGEGNUNG HABEN, kurze WEGE HABEN, als- das merk ich auch SELBER, ((zieht Luft ein)) einerseits WEIL (.) ma KURZFRISTIGES auch möglich is MADITA zu verSORGEN, oder das jemand das babyfone nimmt oder auf sie AUFPASST, ähm oder sie ABHOLT vom kinderGARTEN. ähm. umgekehrt will ich ES ähm (.) auch immer MÖGLICH MACHEN und versuch dass es auch um- (.) irgendwie=irgendwie in NE BALANCE BLEIBT, und nich nur einseitig leute irgendwie ausgeNUTZT WERDEN, ((atmet aus)) DA- DAS IST TOTAL BEREICHERND! das is FAST manchmal schon so SELBSTVERSTÄNDLICH aber eigentlich wenn ich IMMER mich mit (.) andern FAMILIEN die KINDER HABEN äh austausche, da denk ich so, (.) JA! für die is=es VIEL AUFWÄNDIGER! n BABYSITTER zu ORGANISIEREN zum beiSPIEL. DAS GEHT HIER SO: RELATIV EINFACH UND KURZFRISTIG. das ist GOLDWERT!“ (B8:67)

„wo ich das gefühl hatte, AUSSER von berit [einer nachbarin ähnlichen alters<sup>456</sup>] habe ich ja davon NIX geHABT! berit hat mir, äh, die kinder genommen, soWAS von zuVERLÄSSIG, ja. die anderen, diese ganzen (.) omas sozusagen, vermeintlichen ersatzOMAS, die müssen AUSSchlafen oder die haben YOGA oder die haben- müssen zur UNI, ja?“ (B2:44).

„das] seh ich DRÜBEN zum beispiel im haus auch ne? dass die (.) ÄLTEREN ALLE untereinander kontakt haben. dass sie sich auch so gegenseitig irgendwie unterSTÜTZEN mit blumenGIESSEN, und auch mit KATZEN verSO:RGEN, und so:. und ähm (.) ja“ (B5:55).

---

<sup>455</sup> als Vertreter der älteren Generation

<sup>456</sup> Anmerkung der Autorin

„und das krieg ich eben mit der anderen generation nicht hin, das krieg ich mit INGA hin, aber nicht mit der älteren generation. also denke ich jetzt mal. das fühlt sich für mich so an, als ob ich das mit INGA kann, als ob ich das mit katja kann, so. wir haben uns auch mal gefetzt, aber so richtig, ja, und danach haben wir drüber geredet und gesagt, ja, komm, das war bei mir so, und bei mir war=s so und okay, weißt du, so. (...) also mein wohnprojekt wär eins in- in meinem alter. also nicht generationenübergreifend“ (B2:174).

„also ich glaube, die älteren leute oder einige der älteren leute sind vielleicht einfach HILFLOSER in ihrem streiten und brechen vielleicht, also ich hab=s halt erlebt, dass in nem plenum, wo jemand, wo ZWEI ältere frauen sehr aufgebracht waren, dann als sie nicht mehr weiter wussten, das PLENUM verlassen haben, so und ähm (.) ja das trägt natürlich nicht großartig zur lösung bei. ich KENN das von mir auch, wenn ich irgendwie streite und ich krieg die krise und hab gedacht, denke ich SCHMEIß gleich was hin, weil ich so sauer bin. dann geh ich auch lieber erstmal raus, aber ähm ich denk dann darüber nach und ähm such dann nachher wieder das gespräch. und das ist halt da nicht passiert, so“ (B6:75).

„ja oder auch so ne generelle empfindlichkeit, also so bei den älteren leuten, die ich bei den jüngeren leuten so nicht feststelle. also da muss ich wirklich, keine ahnung. da (.) ja muss man wirklich aufpassen, was man sagt so. und dann wird=s bei mir auch so, dass ich nich mehr ICH selber bin, dass irgendwie vielleicht auch KÜNSTLICH wirke und dann hat das wieder schon so=n bisschen verkrampften charakter. und dann fällt=s halt wieder noch schwerer dann irgendwie in kontakt zu kommen, so. das is wie so ein teufelskreislauf auch irgendwo. (.)“ (B6:75).

„und (1) EHRLICHERWEISE bei ÄLTEREN, äh=äh=äh aber das is GENERATIONSFRA:GE. nich nur ne BERUFSFRA:GE. ähm. weil=s ANDERS IS! und die ähm (2) ja (.) UNVERBLÜMTER vielleicht ma SACHEN RAUS HAUEN. ähm. die vielleicht auch schonma VERLETZTER SIND. ähm. oder ABER auf der ANDERN SEITE AUCH äh sich nich so TRAUEN dann auch sachen (.) zu SA:GEN. und- ((holt Luft)) eher so durch NEBENBEMERKUNGEN! das dann passiert“ (B8:74).

*Strukturelle und assoziative Solidarität* (Einteilung nach Bengtson, vgl. Kapitel 0) treten im MGO gegenüber anderen Wohnformen vermehrt auf. Es bieten sich Gelegenheiten, die von den Bewohnern allerdingst auch selbst (mit)initiiert werden müssen: die Struktur besteht und fördert die Häufigkeit – sie muss jedoch von den Bewohnerinnen und Bewohnern auch genutzt werden. Transferleistungen in Form von funktionaler Solidarität lassen sich in vielfältiger Weise aus den Interviews rekonstruieren. *Auf Basis des einfachen Kontakts entwickeln sich Hilfen, die von praktischer über kognitive bis hin zu emotionaler Unterstützung reichen* (Einteilung nach Diewald, vgl. Kapitel 2.2.1.3.3), welche in dieser Reihenfolge zunehmend als *affektiv solidarisch* charakterisiert werden können.

#### Einfacher Kontakt:

„ich muss dir ganz ehrlich sagen, da ich nicht mehr der jüngste bin, hat mich mehr das jung interessiert als das alt. ((lacht) das hört sich jetzt blöd an), [I: wie meinst du das?] aber das bedürfnis, mit jüngeren menschen jung zu bleiben, war größer als irgendwie mit älteren alt zu werden“ (B3:25).

„also irgendwie bei waldemar, der ist irgendwie- der ist halt immer da, ne? es ist schwer zu sagen, worüber sich das entwickelt hat. (...) der übernimmt ja auch viel initiative, wenn es um solche dinge geht wie mal nen grill, äh, event im sommer, äh, oder eben auch an karneval- also der nimmt einfach viel in die hand und deswegen bei solchen feierlichkeiten ist er halt auch immer irgendwie dabei. wir haben eben noch diese autoverbindung zu ihm. (...) ja, das ist so das eine. und bei carola ist es halt viel für die kreativangebote, die sie macht“ (B4:52)

„also für mich ist beziehung- FÜR MICH IST beziehung schon gedankenaustausch, schon wenn ich ähm (.) meins sage und dat andere höre. wat da stattfindet so einfach dieses hören und sagen und diskutieren und so eine frage stellen und so. dat ist für mich schon beziehung. dat ist für mich beziehung. (...) ich sage dat deswegen, weil ich eben weiß, dat da für andere noch gar nicht die beziehung richtig anfängt so ungefähr. da ist die bei mir aber schon ((lacht)) fast erfüllend sozusagen“ (B9:203).

„ähm, oder diese bastelaktionen, backaktionen von älteren mitmenschen, das finde ich total klasse“ (B11:26).

#### Praktische Unterstützung:

„dass sie sich um meine KINDER kümmert beispielsweise. oder halt auch OFFEN meinen kindern gegenüber steht“ (B1:190).

„sie hat ja mir zum beispiel ganz lange, ähm, den [name tageszeitung] hingelegt, über anderthalb jahre hat sie mir den stellenmarkt vom [name tageszeitung] hingelegt“ (B2:136).

„mit gerlinde gibt=s auch schon noch mal kontakt, aber das ist schon auch in erster linie übers kind. madita ist halt gerne bei gerlinde“ (B4:54).

#### Kognitive Unterstützung:

„der toni [älterer Nachbar<sup>457</sup>] kennt sich, der weiß halt immer alles so. das ist wie so ne wandelnde zeitung so. und ähm es ist halt INTERESSANT. also es ist so=n ich UNTERHALTE mich einfach gerne mit ihm, hab das gefühl, dass da kommt irgendwie immer wieder was neues“ (B6:140).

„aber manchmal freue ich mich dann schon mal, äh, wenn jemand anruft. katja macht das zum beispiel und sagt, hast du nicht lust, nen espresso mit zu trinken? [...] und eben auch mich- dich mit anderen unterhalten, ja, das finde ich schon eigentlich, äh, mit das wichtigste. also die- die seite kommunikation und- und- und geistige gemeinschaft finde ich- oder nicht gemeinschaft, äh, geistige (..) unterstützung und so, äh, find ich wichtiger als diese materielle geschichte [...] wie gesagt, diese- diese kommunikationsseite finde ich eigentlich die- die wichtigere, die das ganze schon wert ist“ (B3:113).

#### Emotionale Unterstützung:

„also gerade von waldemar äh, der viel drauf hat, habe ich das gefühl, super. also manchmal habe ich so auch das gefühl, dass ist so ein, ja hört sich vielleicht ein bisschen doof an, aber so ein bisschen so dieses väterliche. also nicht, dass ich nen väterlich-töchterliches verhältnis zu

---

<sup>457</sup> Anmerkung der Autorin

*ihm habe, eher ein freundschaftliches, aber mir hat halt der vater gefehlt und dass ich da so das gefühl hab, ähm es ist auch so ein bisschen vielleicht die ebene und ähm ja auch zu sehen” (B6:51).*

*„also angelika find ich sehr bedeutsam, also sie, ähm, ist auch schon älter, ne? und hat von ihrem- von ihrer lebenserfahrung, von ihrer einstellung her, ähm, finde ich sie sehr bereichernd. also sie interessiert sich auch für kunst, sie ist, ähm, also spirituell unterwegs, sage ich mal, macht yoga [...] also da ist schon ne freundschaft entstanden“ (B11:42).*

Der Umgang miteinander kann also durchaus zu solidarischen Umgangsweisen führen, die auf Teilhabe und Interesse am Leben der anderen Generation basieren und zu mehr Verständnis untereinander sowie positiveren Generationenbildern führen (vgl. S. 9 bzw. Kapitel 2.2.1.4, 2.3).

*„ZUM BEISPIEL dass ich SAGE, ähm=ähm weil ich ja mariannes äh AUFMÜPFIGES verHALTEN kenne oder halt so ihre- AGGRESSIVES VERHALTEN, dass ich auch d=ähm=ähm wenn ich leute so (.) AGGRESSIV REDEN höre, nich sofort auf die barrikaden GEHE, sondern weiß, hinter solchen aggressiven leuten können sich auch manchmal sehr LIEBEVOLLE leute verSTECKEN. das is=n beispiel. das hat mich verändert“ (B1:200).*

*„MARIANNE am ANFANG. die hab ich als so=n bisschen SCHROFF kennengelernt. die is mir ans HERZEN gewachsen sozusagen. SO! und dass durch=durch ähm=ähm (.) dadurch- NÄHE SCHAFFT SYMPATHIE!“ (B1:242).*

*„unsere NACHBARIN MARIANNE. die halt ihr leben eh auf ne art und weise bewältigt, wo ich sage, so würd ich mein leben NICH bewältigen. die ein lebensMODELL lebt, dass ich halt äh ähm=ähm=ähm (.) INTERESSANT FINDE, weil von MEINEM moDELL halt etwas weiter WEG! [...] ähm ähm und TROTZDEM halt irgendwie noch so=so äh KINDERFREUNDLICH oder halt so=so=so OFFEN IS. und auch SOZIA:L irgendwas bewegen will. so=ne so GLAUBENSGESCHICHTE im hinterGRUND. und sacht hier, das motiVIERT mich GUTES ZU TUN. und das macht ihr dann auch SPASS. das is so eine. w=BEDEUTSAM finde ich“ (B1:188).*

*„DAS BEWUSSTSEIN hat sich VERändert daFÜR! und da auch vielleicht=n bisschen, äh- auch SELBER NICH (1) so mit MEINEN BILDERN und VORSTELLUNGEN wie=s zu SEIN HAT. so STARK REINzuPRESCHEN, sondern DA: mich=n bisschen ZURÜCKzunehmen. und zu gucken oder so ((leiser werdend)) ((zieht Luft ein)) und (.) art=und=WEISE der ANDERN zu KOMMUNIZIEREN und welche INTERESSEN HABEN SIE!“ (B8:76).*

*„es ist auch so ein bisschen vielleicht die ebene und ähm ja auch zu sehen, wie können ältere leute positiv mit konflikten umgehen? oder wie sind sie zumindest bemüht? und kennen und WISSEN auch so um ihre mechanismen, PRESCHEN vielleicht erstmal hervor. ich denke da so an angela [ältere frau<sup>458</sup>], mit der ich ein paar mal auch äh so oder mit ihrer, mit ihrem entusiasmus oder mit ihrer, wie sag-, wie soll ich-, mit ihrer ja so eine art vorzupreschen und erstmal so das herz auf der zunge zu haben und vielleicht nachher so ein bisschen zu denken, so impulsiv zu sein und erst nachher zu stoppen. ähm ja da so mit umzugehen“ (B6:51).*

---

<sup>458</sup> Anmerkung der Interpretin

„wenn ich mir jetzt zum beispiel so ne carola [ältere Nachbarin<sup>459</sup>] angucke, na, dann ist- ich mein carola ist jetzt auch sicherlich ein phänomen, was ihr ehrenamtliches engagement angeht und ihre lust, irgendwie aktiv auch noch mal auf die andere generation zuzugehen.“ (B4:140)

„oder] mal zu gucken wie=n siebzigster GEBURTSTAG gefeiert wird. wo soll ich denn das- äh=äh bis auf meine familie wo soll ich das denn ma=mal KENNENLERNEN? das is doch COOL [...] se=SEHEN wie andere leute ihren siebzigsten geburtstag an- feiern. [...] oder LIE:BE MIT SIEBZIG! wo kriechste das denn zu SEHN? als im (.) mehrgenerationenhaus?“ (B1:284).

*Konsensuelle Solidarität, d.h. eine weitgehende Übereinstimmung in Einstellungen, Haltungen, Ausrichtungen, wird aufgrund der Analysen eher kritisch gesehen. Hier zeigen sich Konfliktpunkte, die gerade im intergenerationellen Bereich zum Tragen kommen, während im intragenerationellen eher Übereinstimmung herrscht bzw. herzustellen ist –beispielhaft für den Bereich des Familienlebens und Kindererziehung:*

**Intragenerationelle Übereinstimmung:**

„also es war nich weil=s BLÖD war. das treffen. ich glaub das war auch mal SCHÖN so ZUSAMMENZUSITZEN, EINFACH sich AUSZUTAUSCHEN. ähm. es war- es BRANNT NIX“ (B8:92).

„SANKTIONEN! zum beispiel. also wie SANKTIONIERE ich etwas. also wenn=wenn de=denn KINDER miteinander gerade irgendwie BLÖD UMgehn. also sei=s (.) sich SCHUBSEN oder so das all=ALLTÄGLICHE ((lacht leicht)) KLEINE. oder (.) wenn sich um irgendwelche äh SPIELGERÄTE äh=äh=ähm: (.) ZERRT. oder, jetzt GERADE natürlich wie das immer so is (.) alle GLEICHZEITIG auf die SCHAUKELE WOLLN. ähm. ((zieht Luft ein)) ähm. oder=oder=ODER. (.) DA: ma zu GUCKEN (.) das man. auch=n bisschen schaut- ja=w=w JA hoffentlich bevorzugt man jetzt NICH irgendwie nur seine eigenen KINDER oder nimmt immer nur seine eigenen KINDER IN SCHUTZ. SO! ähm (.) aber DIE GEFAHR is glaub ich schnell DA. (1) und andererseits aber zu gucken, ah=wie GEHN die ANDERN denn jetzt damit UM? (.) sagen die eher NICHTS? oder intervenieren die viel FRÜHER? sind die STRENGER? sind die lockerer? also das- äh=äh nochma so=n bisschen als ABGLEICH zu SEHN. auch für das EIGENE- (.) verhalten in so situationen. [...] also ich mein- pff SETZ dich ma mit leuten hin. und frag die mal, was hast=n du für=n erziehungsstil? könnt ich dir jetzt so (.) ad hoc nich SAGEN. man MACHT ES. weil es irgendwie was selbstverständliches HAT. [...] (1) nee. das [Streitigkeiten<sup>460</sup>] ERLEB ich weniger. (.) es gibt SCHON- also. weil=wenn ICH zumindest DABEI BIN, dann kann- hab ICH ja noch die möglichkeit, äh=äh auch für MICH da REINZUGEHN in die situation, das=s=s=so=f SO zu MACHEN wie ich=ICH es jetzt DENKE, äh (.) dass (.) dass ich es für RICHTIG HALTE. oder für GUT HALTE. oder- für angeMESSEN halte. ähm. (.) und das passiert dann natürlich schonMA:. auch wenn ich dann mitbekomme von- (.) also dass jetzt ANDERE äh ELTERN zum beispiel da jetzt NICHTS SAGEN. und dann ICH dann HALT was SAGE. (.) SO“ (B8:80-86).

**Intergenerationelle Differenzen:**

„also (...) so, wenn ich jetzt nicht hier WOHNEN würde in diesem WOHNprojekt und ich hätte nachbarn, die ihre kinder mit einem jahr in den kindergarten tun, hätte ich wahrscheinlich keinen kontakt“ (B9:787).

---

<sup>459</sup> Anmerkung der Interpretin

<sup>460</sup> Anmerkung der Autorin

*„naja, ich hab jetzt irgendwie an iris gedacht und an die 100 mal, die sie mich gefragt hat, wenn ich irgendwie madita um drei, vier oder wann auch immer aus der kita abgeholt hab, jetzt kommt die madita erst nach hause? (lachen) also solche sachen [...] also oder auch eben ne annelie, die dann immer mal sagt, so, jetzt seid ihr ja mal mit heiraten dran oder so was, ne?“ (B4:60).*

*... welche auch durch die Expertinneninterviews gestützt werden:*

*„Es hat GANZ viel mit Erziehungsstil zu tun. Ich mag nicht unbedingt den Erziehungsstil, den die Jungen haben oder die Jungen mögen vielleicht nicht den, den die Alten haben, ne?“ (E1:106).*

*„Wenn ich mit ner anderen Generation zusammenleben will, z.B. mit Familien mit Kindern, das is nen RIESIGES Thema, das immer irgendwie in dieses ERZIEHEN mit eingegriffen werden will. (...)“ (E4:475).*

*„Umgang mit Kindern. (...) Also, für ältere Menschen ist oftmals nicht nachvollziehbar. Wie (lacht) ich red jetzt mal in Vorurteilen: wie die Jüngeren mit ihren Kindern umgehen. Also Erziehungsstil heute (...)“ (E2:290ff).*

Eine normative Solidarität im Sinne von „wie verhalte ich mich als jüngerer oder älterer Mensch“, wie sie vielleicht in der familialen Konstellation eher vorkommt („wie verhalte ich mich als gute Tochter“), wurde in den Interviews nur am Rande thematisiert. Es trat dann eher als Konfliktthema auf, welches von der älteren Generation angesprochen wurde.

*„so. äh vorstellungen überhaupt äh von (.) miteinander so und ähm (...) und vom miteinander umgehen von alt und jung so äh wie geht die jüngere generation mit der älteren generation um, so? äh da hat es doch unheimliche auseinandersetzungen äh drüber gegeben so“ (B5:124).*

Generell erscheint eher eine altersunabhängige Gleichberechtigung im Sinne von „wie verhalten wir uns einander gegenüber“ relevanter zu sein.

Zusammenfassend festzuhalten ist an dieser Stelle, dass *intergenerationelle Solidarität* innerhalb der untersuchten MGO *vermehrt auf der Ebene des einfachen Kontakts und der individuellen praktischen Unterstützung* stattfindet. *Tiefere solidarische Beziehungen* finden sich eher im *intragenerationellen* Bereich, da diese, so ließ sich rekonstruieren, für die BewohnerInnen einfacher bzw. leichter zu realisieren sind. Dabei spielen Konflikte und Segregationen eine Rolle, die mit *intergenerationell eher differierenden, unterschiedlichen Bedürfnissen*<sup>461</sup> und *Interessen*<sup>462</sup> sowie *Ressourcen*<sup>463</sup> einhergehen, welche aus den verschiedenen Lebenssituationen herrühren oder auf ungleiche Einstellungen<sup>464</sup> zurückzuführen sind.

---

<sup>461</sup> Ruhe, Sauberkeit, Wunsch nach Kontakthäufigkeit und -intensität

<sup>462</sup> Kinder bzw. deren Interessen und Bedürfnisse (Notwendigkeit der Beschäftigung, Organisation von Freizeitangeboten und Betreuung – z.B. Wochenendplanungen und -ausflüge), Hobbies (Kultur, Kunst, Sport etc.)

<sup>463</sup> zeitliche und gesundheitliche – inklusive der Prioritätensetzung, welche Termine oder Bedürfnisse innerhalb oder außerhalb des MGO gerade für den Einzelnen relevant erscheinen

<sup>464</sup> siehe obiges Beispiel der Kindererziehung

#### Gesamtfazit:

*Abschließend lässt sich festhalten, dass ein Lernprozess vom theoretischen Ideal, der ideologisierten und idealisierten Zielvorstellung intra- sowie intergenerationeller Solidarität<sup>465</sup> zur gelebten Realität während der Wohnphase stattfindet, welcher sowohl solidarische und harmonische als auch konflikthafte und segregierende Elemente enthält.*

#### 4.4.1.6 Diskussion der Ergebnisse des konzeptuellen Sortierens in Zusammenhang mit den Forschungsfragen und Theorien

Betrachtet man die unterschiedlichen Aspekte, welche von den BewohnerInnen mit der Zielvorstellung der intra- und intergenerationellen Solidarität verbunden werden<sup>466</sup>, so zeigt sich das informelle Lernen innerhalb der informellen Lernumgebung des MGO sowohl förderlich als auch hinderlich – wie den bisherigen Ausführungen<sup>467</sup> zu entnehmen ist:

Lassen Sie uns mit der rekonstruierten Deutungsmustern der Befragten davon ausgehen, dass Solidarität die Abwesenheit von Konflikt und Segregation bedeutet sowie gleichzusetzen ist mit sowohl breitem als auch tiefem Kontakt und harmonischem Umgang unter allen BewohnerInnen. Wird dieser Zielvorstellung durch die Aussagen bzw. Erzählungen der Interviewees in den zentralen Themenbereichen Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen Rechnung getragen?

#### *Lernen von (nicht) förderlichen Aspekten im Sinne der Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität?*

Aus den Schilderungen der Bewohner lassen sich vielfältige Möglichkeiten der Partizipation rekonstruieren, von denen sowohl intra- und intergenerationell im kommunikativen Bereich als auch hinsichtlich der Vernetzung und Unterstützung Gebrauch gemacht wird.

Das MGO kann als Plattform angesehen werden, welche die Bewohnerinnen für spontane und geplante Treffen nutzen, die in ihren Augen weitaus mehr Optionen bietet als „normale Wohnhäuser“.

*„aber was- was mit dem gemeinschaftlichen leben MIT anderen ähm (.) zu tun hat, dann ist es eher so, dass ich denke, ich GEWINNE da was. das würde ich wirklich so zusammenfassen. also ich finde es schon gut, dass äh (.) dass man eine bestimmte art von nachbarschaft hat, die schon=n bisschen MEHR so ist, dass man die leute kennt, dass man sich freut, jemanden wenn man nach hause kommt, zu kennen, auf der st-, auf der treppe trifft und und äh man unterhält sich so=n bisschen. das ist mehr. es ist mehr schon ne gemeinschaft als so das übliche. man kennt alle leute aus dem haus. vorher haben wir in nem haus gelebt, sorry. das waren äh ich glaube 14 parteien und davon kann ich vielleicht drei oder vier ein bisschen besser. mit denen hat man auch mal auf der treppe ein bisschen ein schwätzchen gehalten. und aber auch bestimmt sechs von, von*

---

<sup>465</sup>harmonische Kommunikation, tiefe und breite generationsinterne und -übergreifende solidarische Vernetzung und Unterstützung

<sup>466</sup> intra- und intergenerationelle harmonisch-respektvolle Kommunikation, tiefe solidarische Vernetzung und Unterstützung unter allen Bewohnerinnen und Bewohnern

<sup>467</sup> welche Lernanlässe (LA) es gibt, wie die Bewohner damit umgehen (KUW) sowie welche Lernmuster (LM) auftreten und wie die resultierenden Lernergebnisse (LE) aussehen

*den wohnungen, wo ich jetzt sagen würde, na ich glaube, der war schon mal hier. es könnte sein, der lebt hier. aber ich weiß nicht, ob der hier lebt“ (B10:74).*

*„ja das treffen im haus mit irgendjemand im treppenhause, ein bisschen plauschen und so, das ist ja in vielen normalen wohnhäusern praktisch null. also in dem haus, wo ich vorher gewohnt hab, gabs das praktisch nicht. also einigen leuten konnte man noch guten-tag-sagen, aber bei manchen war noch nicht mal- war das zumindest schwierig, also kam höchstens so ein rrrhhh oder so raus oder so was und hier kann man sich dann wirklich mit jemand unterhalten. [...] zum beispiel wenn katja mir meine getränke mit bestellt, fällt mir jetzt so spontan ein. oder wenn man irgendwas braucht, zum beispiel irgendwas hochtransportieren muss, was man nicht alleine tragen kann, dann hat man relativ schnell jemand, der hilft. das ist natürlich auch in einer normalen wohnung ausgesprochen schwierig“ (B3:37+43).*

*„aber hier ist schon mehr, hier ist ja mehr VERBUNDENHEIT ne? du hast ja schon den anderen mehr so im auge, ne?“ (B12:308).*

*„find ich immer SCHWE:R. also w=fft VORSTELLEN jetzt wieder DAHINTER zurückzugehen. also in=ne normale miets=MIETSWOHNUNG zu ZIEHN. ähm. JA, weil wie GESACHT, ich find es is=n gewisser LUXUS! HIER ZU LEBEN! ähm. mit dem RAUM den ich HAB. mit den SOZ(.)IA.:LEN NETZWERK=oder mit der unterSTÜTZUNG! AUCH! äh: und den KONTAKT! mit den KURZEN WEGEN und=und SEI es irgendwie mal nach dem EI beim nachbarn ((lacht)) zu fragen. der KLASSIKER. äh: das is- ALL diese KLEINEN DINGE ähm. äh. SCHÄTZE ICH. und finde ich sehr=sehr WERTVOLL. das es auch nich so ne ANONYMITÄT GIBT“ (B8:94).*

In der ersten Zeit nach dem Einzug erreichten die Interaktionen untereinander einen Höhepunkt, da sich die Gruppe neu finden musste und viele Entscheidungen und Regelungen zu treffen waren, so dass die gesamte Großgruppe oftmals zusammenkam (z.B. im Rahmen von häufigen Versammlungen).

*„also (2) ja: ich glaube am anfang gab es insgesamt noch mehr INTERAKTIO:N: (.) ich sach ma im GUTEN wie im (.) KRITISCHEN“ (B8:17).*

*„ich kann, ähm, ich muss nicht jedes mal zum plenum. das haben wir am anfang gemacht. wir sind JEDES mal zum plenum und sonstige sachen gegangen, das war dann irgendwann zu viel. nee, aber sonst belastend, ähm, ich fand es am anfang belastend, es ging darum- die aufgabenverteilung für das gemeinschaftsGU:T, sprich gemeinschaftsraum, garten und so, das musste ja organisiert werden, und das fand ich am anfang SEHR belastEND und ich hatte den eindruck, auch da muss ich überall mit DABEI SEIN und hab das gar nicht hingekriegt. also am wochenende zum beispiel gartentermin, weil ich manchmal am wochenende arbeiten muss, das war für mich belastend. aber das hat sich alles ausgeebnet, denn, ich=es- es ist nicht mehr die belastung wie früher. es ist so- wir haben das besser organisiert, struktuRIERT im haus und ich für mich hab die einstellung gefunden, ich muss ja nicht an DEM wochenende dabei sein, ich kann ja IMMER was TUN. das muss NICH in der gruppe sein. das kann sein, wenn ich dazu lust und ZEIT hab. also das- am anFANG (.) fand ich das eben belastend, weil das bisschen (.) als druck rüberkam, aber jetzt, es ist echt besser organisiert und die leute sind auch gelassener geworden“ (B11:32).*

Im Laufe der Wohnphase wurden die Kontakte jedoch zunehmend spezieller und individueller. Neben den offiziellen Kontaktmöglichkeiten innerhalb des Kollektivs (Hausversammlung, gemeinsames Kaffeetrinken/Frühstück) formierten sich, weiterhin im offiziellen Rahmen,

weitere Kleingruppen zu bestimmten Themenbereichen (Arbeitskreise). Darüber hinaus entstanden vermehrt inoffizielle Kontakte, die sich in Subgruppen oder privaten (Einzel-)Kontakten organisierten. Als Gründe hierfür führen die Befragten z.B. gemeinsame Interessen (Besuche von Kulturveranstaltungen, der Universität etc.), ähnliche organisatorische Herausforderungen (Kinder in Schule/Kita abholen/bringen usw.) oder einen ähnlichen Tagesablauf (Kochgruppe am Mittag) an (vgl. Kapitel 4.4.1.4).

Die auf diese Weise entstehenden intra- und intergenerationellen Beziehungen reichen vom einfachen Kontakt über praktische bis hin zu kognitiver und emotionaler Unterstützung (vgl. Kapitel 2.2.1.3.4), vom „small talk“ zwischen Tür und Angel bis hin zu tiefer solidarischer Kooperation. Sie zeugen von gegenseitigem Interesse und Teilhabe am Leben der MitbewohnerInnen. Im Zuge intergenerationaler Beziehungen konnte eine positive Beeinflussung der Generationenbilder<sup>468</sup> festgestellt werden, indem z.B. die unterschiedlichen Bedürfnisse wahrgenommen und reflektiert wurden, welches zu einem gegenseitigen Verständnis und engeren Beziehung führte<sup>469</sup> (vgl. S. 203, 214f).

In diesem Zusammenhang mussten die Bewohner jedoch auch erkennen, dass sich intragenerationale Kontakte leichter realisieren lassen als generationsübergreifende und Erstere zudem eher eine solidarische Breite und Tiefe erreichen, die dem Idealbild entspricht – nur eben nicht intergenerationell. Während die Erzählungen intergenerationaler Beziehungen eher durch einfachen Kontakt und praktische Unterstützung gekennzeichnet sind, lassen sich intragenerationelle vermehrt sowohl durch praktische Transferleistungen als auch kognitive und emotionale Unterstützung charakterisieren. In diesem Zusammenhang ließen sich ähnliche Gründe rekonstruieren, die generell im Zusammenhang der Bildung von Subgruppen eine Rolle spielen: ähnliche (oder eben außerhalb der Subgruppe differierende) Bedürfnisse, zeitliche Ressourcen, organisatorische Herausforderungen, Tagesabläufe etc. Dies lässt sich zum Teil auf derzeit ähnliche Lebenssituationen zurückführen, wie z.B. die Gründung einer Familie und das Vorhandensein kleinerer Kinder sich in der Regel in einem jüngeren Lebensalter abspielt<sup>470</sup> (vgl. S. 198). Ein anderer, jedoch in meinen Interviews kleinerer Teil, ist auf darüber hinausgehende interindividuelle Übereinstimmungen zurückzuführen, die altersunabhängig sind wie die Freude an (Kino-)filmen, Theaterbesuchen oder Umgang mit Kindern<sup>471</sup>.

Insgesamt werden Kinder als Katalysator gesehen, schneller, und wenn weitere Übereinstimmungen bestehen, auch tiefer miteinander in Kontakt zu kommen sowie soziale Vernetzungs- und Unterstützungssysteme aufzubauen<sup>472</sup>.

Die Entstehung dieser Kleingruppen, vor allem im inoffiziellen Bereich der Subgruppen, wird von den Interviewees unterschiedlich beurteilt, wobei wiederum die Idealvorstellung der alle Wohnprojektmitglieder umfassenden solidarischen Vernetzung eine Rolle spielt. Im offiziellen

---

<sup>468</sup> Der Begriff „Generationenbilder“ wurde in Anlehnung an den Ausdruck „positive Altersbilder“ gewählt. Letzterer bezieht sich jedoch darauf, der jüngeren Generation die positiven Aspekte der älteren zu vermitteln. Mit Ersterem möchte ich verdeutlichen, das auch die umgekehrte Richtung durchaus relevant erscheint.

<sup>469</sup> z.B. den Älteren besser zuhören können (B8:72 – siehe S. 220); hinter schroffen Umgangsformen können sich auch liebenswerte Menschen verbergen (B1:242 – siehe S. 211); auch Nachbarn, die ihr Kind mit einem Jahr in die Kita geben, sind liebenswert (B9:787 – siehe S. 281)

<sup>470</sup> für MGO gesehen also im unteren Drittel (unter 40 Jahren) oder anfänglichen mittleren Drittel (Anfang 40)

<sup>471</sup> u.a. Wochenendgestaltung (B1:18 – siehe S. 199), Filme (B1:158 – S. 249), Theater/Uni (B7:66, 52 – siehe S. 197), Spielen mit Kindern (B1:18ff, 32 sowie B9:167, 187 – siehe S. 247, 248, 193) oder auch im Gegenteil, dass man keine gemeinsame Wellenlänge findet (B5:55, 59, 172, B7:48, 80 – siehe S. 207, 182)

<sup>472</sup> siehe z.B. B4:54 (vgl. S. 210), B1:188ff (vgl. S. 212), B8:33, B7:68 (beide vgl. Transkripte im Anhang)

Kontext werden die Kleingruppen akzeptiert, da diese sich um einen speziellen Bereich des Wohnprojekts kümmern, der alle betrifft und an dem alle (zumindest theoretisch) teilnehmen können (Gartenkreis, Fitnessgruppe etc.). Im inoffiziellen Kontext hat ein Teil der Bewohnerschaft gelernt, diese nicht nur zu akzeptieren, sondern auch zu nutzen, d.h. auf diese Art seinen eigenen Bedürfnisse und Interessen zu verwirklichen, die in der Großgruppe nicht oder nicht auf diese Weise möglich wären<sup>473</sup>. Ein anderer Teil kann sich nur schwer damit abfinden bzw. hält weiter an dem Idealbild einer „kollektiven Vernetzung“ fest und kann die Vorteile der Subgruppen nicht für sich nutzen, was zunehmend zu Frustration, Resignation und auch Segregation führt<sup>474</sup>.

Die meisten Bewohnerinnen und Bewohner haben jedoch im Laufe der Wohnzeit gelernt, dass eine grundsätzliche Teilnahme am gemeinschaftlichen Leben im Wohnprojekt relevanter ist, als die fortwährende Zwangsgemeinschaft<sup>475</sup> in der großen Gruppe, im kollektiven Rahmen (Idealvorstellung). Daher werden auch situative (Motto: „das Plenum ist nichts für mich, aber ich engagiere mich in der Kleingruppe) oder temporärer Rückzüge (Motto: „ich komme jetzt mal eine Zeit lang nicht“) akzeptiert, während absolute ein Problem darstellen (vgl. Kapitel 4.4.1.4, S. 206). Individuell wird in diesem Zusammenhang auch der eigene Vorteil erkannt und thematisiert, nicht immer überall dabei zu sein bzw. dabei sein zu müssen<sup>476</sup> (vgl. auch B11:32).

*„also das- das ist so der vorteil einfach, gemeinsam dann durch=s leben zu gehen und, ähm, aber auch die rückzugsmöglichkeit zu haben, eben wenn es einem zu viel ist, dann die tür zuzumachen oder manche hängen auch einen zettel davor, ähm, mir gehts nicht gut und brauche ruhe. gibt=s auch. [...] auf jeden fall, ja, ich find es absolut bereichernd und, ähm, bin ein sozialer mensch und werde das auch immer wieder suchen und- aber betone auch, die möglichkeit des rückzugs ist mir auch wichtig“ (B11:22+204).*

*„ja du kannst dich gut abgrenzen. das ist eben, das ist eben der unterschied zur- zur wohngemeinschaft. du kannst. wenn du in=ner wohngemeinschaft, wenn du intensiv in ner wohngemeinschaft lebst, dann bist du ja auch immer mit der mit der wohngemeinschaft für deine? hier kannst du dich aber, dadurch, dass das einzelne wohnungen sind, ne? äh kannst du natürlich auch tür hinter dir zumachen, kannst dich gut abgrenzen. für mich ist das ein guter punkt, dass ich hier IMMER in die ruhe komme und an meine sachen rankomme, [...] für mich ist es immer ganz wichtig, hier auch irgendwo anzukommen und und wieder kraft zu sammeln“ (B12:189).*

*„rückzug in die wohnung, genau. oder auch rückzug, wenn bei dem plenum, ne? das- das ist einfach nicht mein ding da so. ich diskutier nicht gerne, ich mag lieber kleine gruppen und, ähm, ja. also jörg ist eher so ein typ, der- der gern so in diskussionsrunden geht. für mich war das total belastend. ich hab für mich festgestellt, nee, [lieber in einarbeitsgruppe]“ (B11:206).*

*„oder, ich schick auch mal jemand raus, ne? und sage ich hab keine zeit oder ich sag- oder ich SAG bescheid, ich habe nur fünf minuten zeit oder solche sachen. also dat mach ich alles inzwischen. hätte ich früher so ohne weites nicht so. bin ich früher OFT über meine grenzen*

---

<sup>473</sup> Installation des Beamers (B10:47ff – siehe S. 238), Elterntreffen (B8:92 – siehe S. 187), Freundschaften (B3:51, B4:76 – siehe S. 246), Verwirklichung in Kleingruppen (B11:206ff – s.o.)

<sup>474</sup> vgl. mit dem in der Typenbildung vorgestellte dritten Typus der *egozentrischen Individualisten*

<sup>475</sup> vgl. S. 197, 217

<sup>476</sup> vgl. auch Zitat B11:32 (kein Plenum, aber Engagement in Kleingruppen, s.o.)

*gegangen, auch früher schon. und ist mir auch früher schon schlecht bekommen, aber das habe ich richtig GELERNT hier, weil das hier so unbedingt erforderlich ist“ (B9:807).*

*„also aber- KLAR! äh=m durch den EINZUG hab ich HIER MEHR KONTAKTE. ne? das is schnell geWORDEN. is auch SCHÖN. manchma bedauer ich es, dass es nich MEHR IS. ähm i=hätt ich auch mehr LUST DAZU, m=mich mit EINZELNEN LEUTEN zu TREFFEN oder so. aber naja. ich darf mich da nich überNEHMEN. das geht einfach (.) NICH. das is wenn: BEIDE elternteile auch voll irgendwie im BERUF STEHEN oder VOLL ZU TUN HABEN, (.) wozu ich AUCH äh=äh ZÄHLE. äh die zeit der KINDERERZIEHUNG das is auch=n fulltimejob und MEHR. ähm (.) is schonma schwieriger- und auch sich zu verabreden oder so. ne? ganz klar. is die zeit einfach knapper. als BEI: DEN: ÄLTEREN jetzt zum beispiel“ (B8:69).*

Das Lernen im Bereich der intra- sowie intergenerationellen Kommunikation wird ebenso wie der Aspekt der Vernetzung und Unterstützung durch die vielfältigen Kontaktmöglichkeiten innerhalb des MGO ermöglicht bzw. begünstigt. Schon aufgrund der räumlichen Nähe und der konzeptuellen Ausrichtung (Selbstverwaltung etc.) entstehen Kommunikationssituationen, die es in einem normalen Wohnhaus nicht gibt. Darüber hinaus finden im offiziellen und inoffiziellen Kontakt weitere kommunikative Settings statt, welche von den einzelnen Bewohnern auf unterschiedliche Weise genutzt werden. Manche bevorzugen, unter Umständen abhängig vom Thema, Gespräche und Diskussionen im Kollektiv, z.B. auf den Hausversammlungen und Feiern, andere nutzen eher die intimere Atmosphäre der Klein- und Subgruppen oder auch des privaten Einzelkontakts. Auch hier, so wird aus den Ausführungen der Interviewees deutlich, haben die meisten Bewohner während der Wohnphase gelernt, dass nicht immer alle zu allen Themen etwas sagen müssen oder können (Idealbild des partizipativen Bewohners). Solange ein bestimmtes Maß an (partizipativer) Kommunikation nicht unterschritten wird, d.h. sich eine Person nicht völlig aus jeglicher Kommunikation zurückzieht, wird ein temporärer bzw. situativer Rückzug<sup>477</sup> akzeptiert oder sogar Vorteile darin gesehen (Stichwort: Deeskalation, vgl. Kapitel 4.4.2.4 im Rahmen der unterschiedlichen Kommunikationsmuster).

Während jedoch Übereinstimmung in den Interviews besteht, was unter kommunikationsförderlichen bzw. -hinderlichen Kommunikationsweisen (vgl. Kapitel 4.4.1.3) zu verstehen ist, mangelt es im individuellen Fall an deren Realisation in den alltäglichen Interaktionen: Es besteht eben ein Unterschied zu wissen, dass u.a. aggressives, egozentrisches oder intransparentes Kommunikationsverhalten hinderlich ist<sup>478</sup> – und darin, dieses auch nicht zu benutzen. Auffällig war, dass ein solches Verhalten in den meisten Interviews zwar von Seiten der MitbewohnerInnen thematisiert, auf sich selbst bezogen hingegen nicht angesprochen wurde<sup>479</sup>. Interessant war, dass sowohl ältere als auch jüngere Erwachsene die jeweils andere Generation einerseits als durchaus rücksichts- und verständnisvoll und andererseits zugleich als egoistisch und aggressiv erlebten<sup>480</sup>, in den Erzählungen explizit jedoch der Fokus des Negativen überwog.

*„fitnessraum ganz extrem, weil, wie gesagt, äh, äh, carola hat ja auch zu mir gesagt, hat sie auch dann immer wieder gesagt, sie hat 12 jahre darauf gewartet und sie haben sich das so vorgestellt*

<sup>477</sup> z.B. gezielter Rückzug aus Diskussionen oder Einnahme einer Moderationsrolle, um die Situation nicht (weiter) eskalieren zu lassen bzw. zu lösen (vgl. Typus der *ausbalancierten Optimierer* in der Typenbildung)

<sup>478</sup> und im Extremfall zu einem Rückzug aus der Kommunikation bzw. des gesamten Kontakts führen kann

<sup>479</sup> eine Ausnahme zeigt B10:114 (vgl. S. 275)

<sup>480</sup> vgl. auch B5:132ff (Basketball – siehe S. 257) oder B5:124 (negativer Umgang der jüngeren Generation mit der älteren – siehe S. 292)

*und dass mit dem fitnessraum, immer wieder, obwohls ja immer wieder auch irgendwelche beschlüsse gab. das war so nicht gedacht, das war so nicht gedacht, das war so nicht gedacht, die hat sozusagen alles, was in der zwischenzeit und die ganze historie hat die völlig ignoriert. die ist bei diesem fitnessgedanken, den sie von anfang an hatte, geblieben und das ist wichtig für die alten und, ähm, und alles andere hat nicht gezählt. und das fand ich heftig, so [...] carolas STE:TIGES auf wärmekabine bestehen, obwohl (.) das scheinbar ja so im- im gruppenkonsens gar nicht mehr- gar nicht mehr angesagt war, immer wieder, immer wieder, immer wieder dieses ich habe den kuchen aber nicht gekriegt, obwohl ich 12 jahre auf ihn gewartet habe“ (B2:154+61).*

#### *Fazit:*

Die Wahrnehmung solidarischen Kontakts bezieht sich demnach auf die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Bewohnern, welche im Rahmen von geplanten und spontanen Treffen realisiert werden können und zu unterschiedlichen Arten der Vernetzung und Unterstützung führen. Die intra- und intergenerationellen Kontakte werden größtenteils gegenüber „normalen Wohnsituationen“ als häufiger und intensiver erlebt. Auf die Kommunikation untereinander bezogen, wird ein allgemeiner Konsens bezüglich kommunikationsförderlicher oder -hinderlicher Kommunikationsweisen beschrieben (direkte vs. indirekte Kommunikation, sachlich-gleichberechtigte vs. aggressiv-dominante Diskussion). Partizipationsmöglichkeiten, die konzeptuell verankert sind, werden sowohl im kommunikativen Bereich als auch hinsichtlich der Vernetzung und Unterstützung als elementar und vom einzelnen Bewohner als selbst wahrzunehmen angesehen. Dies geschieht offiziell im Kollektiv, in Kleingruppen oder im inoffiziellen, eher persönlich-privaten Einzelkontakt. Die Kooperationsmodi reichen dabei von eher lockerem, einfachen Kontakt über praktische und kognitive bis zu emotionaler Unterstützung. Intergenerationell gesehen werden auf diese Weise positive Generationenbilder gefördert, Verständnis sowie Annäherung der Generationen erreicht. Zum Alltag im MGO gehören jedoch, so lässt sich aus den Schilderungen der Interviewees rekonstruieren, auch Erfahrungen von Konflikten und Segregation. Sie stehen einerseits im Zusammenhang mit problematischen Kommunikationsweisen, die generationsübergreifend thematisiert werden. Obwohl über allgemeine Kommunikations- und Umgangsregeln Konsens herrscht, bereitet die individuelle Umsetzung Schwierigkeiten: da reagieren die Bewohner doch aggressiv, ziehen sich demonstrativ zurück oder agieren indirekt auf intransparente und manchmal intrigenhafte Art<sup>481</sup>. Andererseits erzählen die Bewohner von Konflikten, die im Kontext der Vernetzung und Unterstützung thematisiert werden. Da wird das Kollektiv nicht mehr als „ein Projekt“ erlebt, da sich inoffizielle Subgruppen bilden. Diese lassen sich objektiv und durchaus für den Einzelnen und die Gemeinschaft vorteilhaft, auf unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse bzw. Ressourcen zurückführen, was sich gut rekonstruieren ließ (vgl. obige Ausführungen). Von den Bewohnerinnen wird dieser Aspekt jedoch nicht immer so klar reflektiert und von manchen aufgrund dessen ein „Auseinanderbrechen der Gemeinschaft“ damit verbunden<sup>482</sup>. Wird jenes Thema im Kontext von Intergenerationalität gesehen, entsteht bei einigen Interviewees die Wahrnehmung von Generationenkonflikten, die Generationensegregation nach sich ziehen können. Ähnliche Lebenssituationen führen zu

---

<sup>481</sup> siehe Kapitel 4.4.1.3 zu den Lernanlässen innerhalb des zentralen Themas der Kommunikation

<sup>482</sup> vgl. B1:40 (wer gehört zur Gemeinschaft noch dazu – wer macht noch mit) sowie B5:109, 103ff, 176

(Auseinanderbrechen der Gemeinschaft im Sinne der idealisierten Zielvorstellung) – vgl. S. 286, 196, 257 sowie Anhang

ähnlich gelagerten Interessen und Bedürfnissen<sup>483</sup>, die jedoch zum einen nicht automatisch in unauflösbare Konflikte münden (müssen) und durchaus inter- als auch intragenerationell einvernehmlich gelöst werden können (vgl. der Beispiele über die Einrichtung eines Fitnessraumes<sup>484</sup> oder der Einhaltung der Mittagsruhe<sup>485</sup>). Zum anderen können Interessen und Bedürfnisse auch generationsübergreifend bestehen (wie z.B. Theaterbesuche, Beschäftigung mit Kindern, Yogakurse, Mittagsruhe, Ruhezeiten auf den Gemeinschaftsflächen). Zu Konflikten kommt es jedoch immer dann, wenn die Interessen und Bedürfnisse durch den jeweils anderen Bewohner falsch eingeschätzt werden und nicht nachvollzogen werden können<sup>486</sup>, was z.B. aufgrund verzerrter Generationenbilder der Fall sein kann. In diesem Zusammenhang setzt sich der gesellschaftlich festgestellte „falsche oder defizitäre Blick“ auf die jeweils andere Altersgruppe (vgl. S. 9 bzw. Kapitel 2.2.1.4, 2.3) auch im MGO fort (siehe S. 173, Zitat E4:145f), der in den alltäglichen Begegnungen allmählich korrigiert werden kann, aber nicht zwangsläufig muss. Ersteres führt zu vermehrtem Verständnis und intergenerationellem Kontakt. Letzteres setzt sich in intergenerationellen Konflikten und Segregationen fort.

Korrektur:

*„das LEBEN hier im proJEKT, also- oder WAS KONKRET des LE:BENS HIER. HAT (.) MICH (.) ähm (.) VERÄNDERT! (2) also ein LERNprozess. und durch LERNEN verändert man sich ((lacht ein wenig)). is SICHERLICH ähm (1) auch mehr auch (.) die PERSPEKTIVE ÄL:TERER: MENSCHEN: (1) vielleicht immer mehr mit REINzubekommen, und zu- zumindest zu VERSTEHN-, auch ma zu HÖRN. und (.) was DEREN INTERESSEN SIND. und das die auch schonmal diverGIEREN. nich per se, aber ähm- und d=dann auch über die disKUSSION, die man nich nur im PLENUM hat sondern auch darüber HINAUS! ähm (2) [...] wenn=se KINDER HABEN, sind aus=m HAUS, und die=die ham äh ((zieht Luft ein)) auch ma=n beDÜRFNIS zum beispiel nach RUHE, oder das=s es im GARTEN SCHÖ:N ausSIEHT oder ähm (1) JA, äh- die ham ne ANdere kommunikations- und DISKUSSIONSKULTUR AUCH [...] DAS BEWUSSTSEIN hat sich VERändert daFÜR! und da auch vielleicht=n bisschen, äh- auch SELBER NICH (1) so mit MEINEN BILDERN und VORSTELLUNGEN wie=s zu SEIN HAT. so STARK REINzuPRESCHEN, sondern DA: mich=n bisschen ZURÜCKzunehmen. und zu gucken oder so ((leiser werdend)) ((zieht Luft ein)) und (.) art=und=WEISE der ANDERN zu KOMMUNIZIEREN und welche INTERESSEN HABEN SIE!“ (B8:72-76).*

Konflikt und Segregation:

*„ich bin jetzt immer mehr, das ist zwar- ich finde das total bitter, aber ich habe echt immer mehr das gefühl, dass das generationsübergreifende nicht funktioniert“ (B2:87).*

*„ICH persönlich fühle mich ja auch irgendwie im mittelalter irgendwie der HIER generationen, fühle mich ja sowieso auch dazwischen irgendwo. ich fühle also mich nich irgendwie äh oder werde auch nich irgendwie von den JÜNGEREN so mit in deren gruppe genommen wie waldemar das wird. und auf der andere seite fühle ich mich auch nich zu diesen ÄLTEREN hinzugezogen in unserem wohnprojekt so“ (B5:172).*

<sup>483</sup> junge Familien verbringen die Freizeit mit ihren Kindern, organisieren den Alltag gemeinsam – während Ältere ihrerseits ihren Alltag ähnlich strukturieren und gemeinsamen Hobbies nachgehen

<sup>484</sup> B7:388 – vgl. Anhang

<sup>485</sup> B6:116 – siehe S. 242

<sup>486</sup> z.B. im Rahmen des Basketballspiels (vgl. B5:132) – siehe S. 257

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass durch die vielfältigen Kontaktmöglichkeiten bzw. konkreten Kontaktsituationen Elemente solidarischen Umgangs gelernt bzw. praktiziert werden. Gleichwohl kommen jedoch ebenso konflikthafte und segregierende Aspekte zum Tragen, welche, wie z.B. Lüscher et al. herausstellen, auch als Entwicklungsmotoren dienen können (ebd. 2003, S. 251). Beispiele hinsichtlich der vorliegenden Studie finden sich in den Typen (Kapitel 4.4.2) sowie in Kapitel 5 und 6.

#### *Ergebnisse im Licht der Forschungsfragen:*

##### *Konformitätsannahme und Kontakthypothese*

Grundsätzlich kann zunächst festgehalten werden, dass durchaus von einer Übereinstimmung zwischen gesellschaftspolitischen Erwartungen, kollektiv-konzeptionellen und individuellen Zielvorstellungen im Rahmen der intra- und intergenerationellen Solidarität ausgegangen werden kann. Die Konformitätsannahme wird durch Analyse und Interpretation der BewohnerInneninterviews demnach bekräftigt. In diesem Zusammenhang lässt sich jedoch eine umfassende Idealisierungs- bzw. Ideologisierungproblematik ausmachen, welche sich über alle drei zentralen untersuchten Themenbereiche erstreckt:

Die Idealvorstellung der harmonisch-respektvollen Kommunikation wird durch die in der Realität erfahrenen problematischen Kommunikationssituationen eingeholt, welche zu Irritationen führen und jeden einzelnen Bewohner vor die individuell Herausforderung stellen, mit diesen neuen Erfahrungen umzugehen bzw. umgehen zu lernen.

Hinsichtlich des erhofften über nachbarschaftliche Beziehungen hinausgehenden Kontakts (vgl. Kapitel 2.1.2 sowie 4.1 bzw. 4.2) zeigt sich ein ähnliches Bild: neben der durchaus vorkommenden tiefen solidarischen Vernetzung und Unterstützung existieren weitere Formen, die nicht dieselbe Breite und Tiefe erzielen: Sie reichen von einfachem Kontakt über praktische bis hin zu kognitiver und emotionaler Unterstützung. Die Idealisierung erschwert die Anerkennung der ersteren Modi, diese als ebenfalls wertvoll und z.B. als Basis für mögliche weitere Entwicklung anzusehen. Auch ein in den Augen anderer Bewohnerinnen einfacher, oberflächlicher Kontakt, mag dem einzelnen Bewohner<sup>487</sup> durchaus (momentan) ausreichen und vermittelt ihm ein Gefühl der Zugehörigkeit, welches bei Anderen erst durch intensivere Vernetzung entsteht<sup>488</sup>. Darüber hinaus vermögen aus einfachem Kontakt, der Basis sozusagen, im Laufe der Zeit weitere Formen reziprozitärer Transferleistungen<sup>489</sup> entstehen, die zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abzusehen waren bzw. sind.

Im Kontext intergenerationeller Beziehungen existieren vergleichbare Idealvorstellungen. Doch auch hier stellen sich die Formen der Vernetzung und Unterstützung vielfältig und nicht immer in der erwarteten Breite und Tiefe dar, sondern beschränken sich, mehr noch als im intragenerationellen Rahmen, vermehrt auf einfachen Kontakt und praktische Unterstützung, weiten sich jedoch durchaus auch in den Bereich der kognitiven und emotionalen Unterstützung aus<sup>490</sup>. Durch die Idealisierung besteht die Gefahr, dass zum einen einfacher Kontakt eher als

---

<sup>487</sup> wie z.B. im Falle von B7

<sup>488</sup> vgl. B9:203 – vgl. S. 210

<sup>489</sup> der einfache Kontakt als Basis für weitere Grade der Vernetzung und Unterstützung (praktische Unterstützung, kognitive Unterstützung, emotionale Unterstützung, siehe Fußnote 123 bzw. S. 201 und Abbildung 12)

<sup>490</sup> vgl. B6

Segregation interpretiert wird<sup>491</sup> und zum anderen konflikthafte, intergenerationelle Erfahrungen eher in den Vordergrund treten, da sie bezüglich ihrer Differenz zur Zielvorstellung den Bewohnern vermehrt auffallen – im Gegensatz zu positiven<sup>492</sup>, welche in Richtung solidarischem Umgang miteinander weisen<sup>493</sup>.

Somit lässt sich resümieren, dass intergenerationelle Begegnung, wie Kontakt- bzw. Konflikthypothese vermuten lassen, nicht automatisch weder zum Lernen der gewünschten generationsübergreifenden Solidarität führt, noch in ausschließlich konflikthafte Umgang oder Segregation ausartet. Die gelebten intergenerationellen Beziehungen lassen sicher eher mit dem Begriff der Generationenambivalenz (siehe Kapitel 2.2.1.2.2) charakterisieren. Der Kontakt zwischen den Generationen, welcher durch die strukturellen Gegebenheiten im MGO erleichtert wird<sup>494</sup>, stellt die Ausgangsbasis für intergenerationelles Lernen hinsichtlich generationsübergreifendem solidarischen Denken und Handeln dar, aber jeder einzelne Bewohner legt selbst fest (bewusst wie unbewusst), was er/sie daraus macht, welchen Nutzen er dabei für sich daraus zieht und auch, inwiefern er sich in das Projekt einbringt, was er zum Nutzen des Gemeinwohles beiträgt (Stichwort: Eigenverantwortung, vgl. Kapitel 2.2.1.3.1 sowie 5).

#### *Lernannahme des informellen Lernens in der informellen Lernumgebung MGO*

Wie in den vorhergehenden Absätzen erörtert, *führen informelle Lernprozesse in der informellen Lernumgebung des MGO nicht zwangsläufig zur gewünschten intra- und intergenerationellen Solidarität*, welche ihrerseits stark durch ideologisierte Idealvorstellungen beeinflusst wird, die sich im Alltag für die Bewohnerinnen und Bewohner nicht realisierbar zeigen. *Im Laufe der Wohnphase findet vielmehr ein Lernprozess vom theoretischen Ideal(bild) zur gelebten Realität statt*. Neben inhaltlichen Fragen, repräsentiert durch die zentralen Themen (Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung, Generationenbeziehungen), welche im vorherigen Abschnitt behandelt wurden, war gleichwohl der Lernprozess selbst Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Festzuhalten ist zunächst aufgrund der bisherigen Ausführungen, dass die informellen Lernprozesse im MGO, im Hinblick auf das Ziel den intra- und intergenerationellen solidarischen Umgang zu fördern, nicht automatisch als besonders wertvoll erscheinen, nur weil sie authentisch, lebensnah und situiert stattfinden (Stichwort: Lernannahme, vgl. S. 70, 82, 85). Im Rahmen der Forschungsfrage, was das Lernen durch Interaktionen im MGO ausmacht, erscheinen folgende Aspekte besonders wesentlich:

Es stellt sich die Frage, inwieweit individuelle Reflexionen insgesamt mit den jeweiligen Interaktionen verbunden sind, d.h. die Frage nach der Form des „Reflexions-Interaktions-Zirkels“: Werden die gemachten Erfahrungen reflektiert (auch und vor allem im Nachhinein) und werden diese Reflexionen wieder in eine Interaktion rückgekoppelt? Bietet der Bewohner seinerseits den Nachbarn eine Möglichkeit zur Reaktion auf seine Gedanken (um z.B.

---

<sup>491</sup> nach dem Motto: Alte und Junge machen ja nicht wirklich was gemeinsam, sondern Treffen uns nur locker, haben oberflächlichere Gespräche – ich hatte mir da mehr und intensiviere Kontakte erwartet

<sup>492</sup> siehe z.B. B2:152ff (Einrichtung des Sportraumes), B7:380 (Eltern kämpfen für Kinder), B5:99 (abgelehnter gemeinsamer Einkauf) – vgl. Transkriptionen im Anhang sowie S. 252

<sup>493</sup> B1:241 (schroffe Nachbarin mit herzlichem Kern), B8:76 (sich selbst zurücknehmen und Gedanken Älterer mehr Raum geben), B2:136 (Zeitungweitergabe an Nachbarin) – vgl. S. 211, 220, 253

<sup>494</sup> räumliche Nähe aufgrund des „Zusammen Wohnens“, vielfältige spontane und geplante Kontaktmöglichkeiten, geeignete Räume für intergenerationelle Begegnungen etc.

Fehlinterpretationen bzw. Missverständnisse aus dem Weg zu räumen<sup>495</sup>. Bleibt es z.B. bei einer Beobachtung und Reflexion oder erfolgt ein gemeinsames Gespräch oder ein gemeinsames Agieren, bei dem die Reflexionen (wieder) überdacht und ggf. modifiziert werden können?

*„UND dann entdeck ich auch immer sagen wir mal so ähm das=das ändert sich auch. du entdeckst dann, es kommen ja immer meinetwegen- ich erlebe das so. es gibt nen konflikt mit einem menschen oder du hast, ich hab ne, ich hab irgendwas mitgekriegt auf=m plenum, wo ich denke du MEINE güte, wie KANN die nur so denken, was KANN die da nur sagen? aber es kann sein, dass ich die drei, vier tage später in nem ganz anderen kontext erlebe hier bei der arbeit oder im gespräch und so. und denke mensch guck mal, das is äh das ist eine facette ja. da ist was ganz anderes und manchmal hab ich auch gemerkt. dann gibt es auch so entwicklungen bei mir, wo ich nen menschen dann so im prozess ganz anders äh WAHRnehme ne? und von daher DAS ist so=n prozess ja“ (B12:80).*

*„ähm ich das nicht einfach NICHT auch als AUSSENstehender nicht so akzeptieren konnte und ähm (.) JA, einfach da sehr emotioNA:L (1) wa:r und dachte das so=könn=wa=nich miteinander umGEHEN. das geht nich. und ähm nachdem ich=n bisschen auch mit beRUHIGT hab, nen bisschen zeit vergangen WA:R, (.) war mir klar ich muss mit ihm da unbedingt nen gespräch führen und hab das auch angesprochen“ (B8:27).*

*„da hat sie [eine Nachbarin] halt erstmal so impulsiv reagiert und war so ein bisschen schnippig und eingeschnappt und hat sich, glaube ich, ein bisschen ungerecht behandelt gefühlt, wofür ich aber überhaupt nichts konnte. sie musste dem irgend luft machen. und dann ähm (.) war ich auch erstmal so. es war so im HAUSflur, beim gehen und irgendwie äh habe ich sie dann auch erstmal gelassen und bin in meine wohnung gegangen. und habe dann gesagt, was war DAS denn jetzt? und hab gedacht, nee, also lass sie erstmal abkühlen und dann morgen oder übermorgen oder wann wir uns halt sehen, dann sage ich nochmal was dazu, so, weil ich einfach glaube, so in der situation wäre das eh nichts geworden, ne? und damit bin ich eigentlich auch immer ganz gut gefahren, also dass ich jetzt nich sachen totgeschwiegen habe oder, wenn ich halt gemerkt hab, mir hängt was nach, ich glaube, das ist auch die krux hier, die auch viele fronten so verhärtet hat, dass ich dann einfach nochmal hingegangen bin und das angesprochen habe und gesagt hab, hör mal, ich hab ja mitgekriegt, du hast dich da irgendwie aufgeregt oder es war halt irgendwie äh, du musstest dir da luft machen. aber so und so seh ich das. und wie sieht es denn HEUTE bei dir aus? ist es immer noch so, dass du irgendwie in rage bist oder so? ja und so bin ich halt irgendwo immer auch ins gespräch gekommen und dann war es auch gut“ (B6:53).*

Infolge enger Kombination von Reflexion und Interaktion erhalten beide Seiten die Chance zur Korrektur des eigenen Denkens, Verhaltens und Handelns durch die Interaktionen mit ihren Nachbarinnen. Bleibt diese Kombination aus, besteht z.B. die Gefahr, dass der betroffene Bewohner in negativen Reflexionen steckenbleibt, welche wenig gemeinschaftsförderlich wirken (siehe Typ der egozentrischen Individualisten).

Ein weiterer relevanter Aspekt besteht in der Verwendung des Abgleichs eigener Bedürfnisse, eigenen Denkens, Verhaltens und Handelns sowie der Reflexion damit zusammenhängender Beweggründe und Mechanismen und deren Bewertung mit denen der Mitbewohnerinnen und –bewohner.

---

<sup>495</sup> vgl. B5:99 (die Nachbarin wollte sie nicht mitnehmen – alternative Denkmöglichkeiten oder Nachfragen wurden nicht reflektiert – vgl. Seite 252)

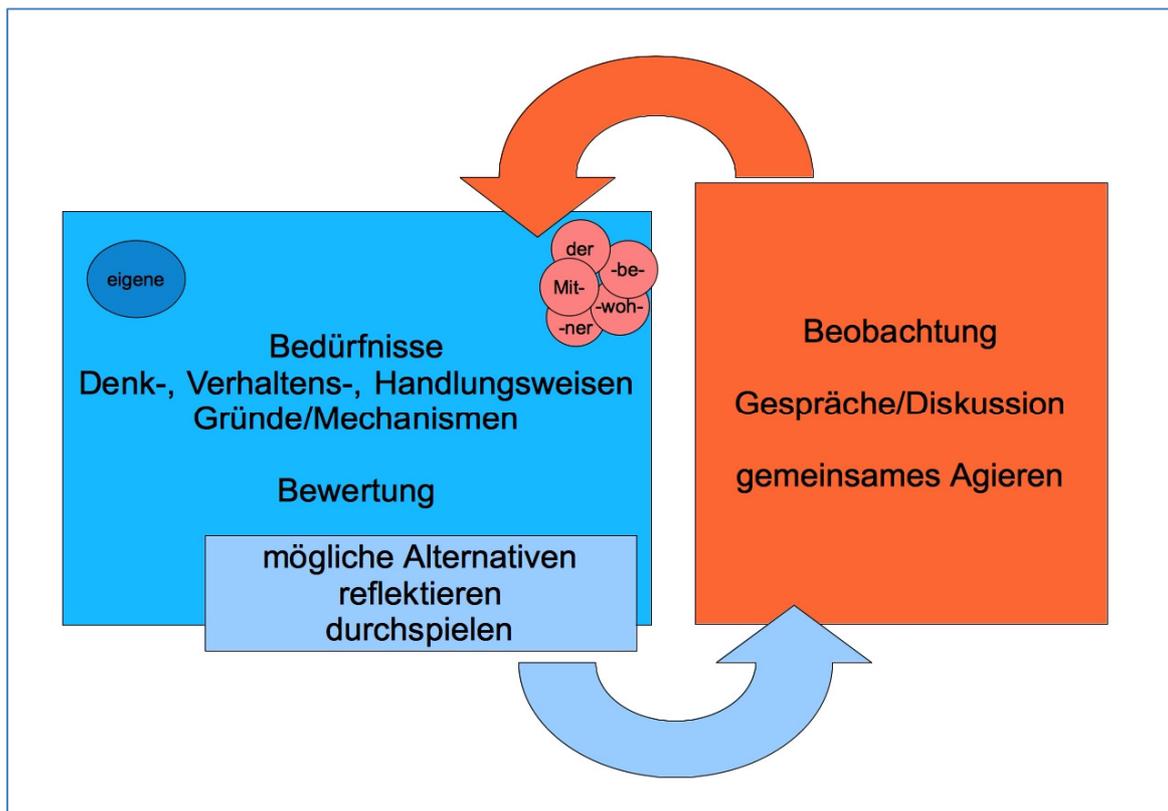


Abbildung 13: Reflexions-Interaktions-Zirkel

Ist die Bewertung offen, (selbst-)kritisch und flexibel, d.h. von Empathie, Toleranz und Verständnis geprägt oder eher gegenteilig? Wird der Abgleich nur dazu benutzt, das Denken und Verhalten der Nachbarn zu reflektieren und zu beurteilen oder erfolgt eine mitunter kritische Selbstreflexion eigener Denk- und Verhaltensweisen? Hält man sich selbst durch das Agieren der Mitbewohnerinnen einen Spiegel vor: d.h. wie denke und handle ich – wie die Anderen? Erkennt man alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten? Werden diese kritisch im Sinne der Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität reflektiert, nach dem Motto: was ist für mich und die Gemeinschaft förderlicher: mein eigenes Denken und Handeln oder das der Anderen? Und kann ich dieses oder Anteile daraus womöglich für mich übernehmen? Bin ich bereit und in der Lage diese Alternativen sowohl gedanklich durchzuspielen als auch in Interaktionen mit meinen Nachbarn zu testen? Führen diese zu einer Korrektur meines eigenen Denkens und Handelns durch eine (teilweise) Übernahme des Denkens oder Handelns meiner Mitbewohner oder komme ich zu dem Schluss, dass mein bisheriges Denken und Handeln adäquater war und behalte ich es somit bei (vgl. S. 183f)?

*„weil, dann kann ich mich auch immer wieder reflektieren, also sprich, ähm, ich kann immer wieder meine position überlegen, mach ich das so richtig? oder bin ich zu streng? ähm, oder, ja, ich kann das doch mal so probieren, wie das die aus meinem haus probiert hat, wenn es um eine konfliktsituation gibt- geht, ähm, hier im sandkasten oder so. das find ich total bereichernd, also dass ich aus meinem- ja, über meinen tellerrand hinaus gucke und da was für mich mitnehme. das find ich wirklich ist ein ganz großer wert, ähm, für mich“ (B11:26).*

Abschließend gilt natürlich auch für die informelle Lernumgebung MGO und das informelle Lernen darin der Grundsatz, dass die Bewohnerinnen und Bewohner den sich im alltäglichen Umgang miteinander bietenden Lernchancen offen gegenüberstehen müssen, damit sich etwas in ihrem Denken, Verhalten oder Handeln verändern kann. Vermeidungsverhalten bzw. ein

Ablehnen potenzieller Lernmöglichkeiten (z.B. durch dauerhaften und/oder radikalen Rückzug) wirken kontraproduktiv im Sinne der intra- und intergenerationellen Solidarität. Währenddessen das Eingehen auf sich zufällig bietende Lernchancen oder das aktive Suchen und Kreieren<sup>496</sup> förderlich wirken.

Es zeichnet sich also ab, dass die viel angeführte Kontakthypothese zur Überwindung der Konflikthypothese<sup>497</sup> (siehe Kapitel 2.3) keine so simpel zu kalkulierende Formel ist. Es wird auch der idealisierten Zielvorstellung Gegenteiliges gelernt, d.h. aus dem intra- und intergenerationellen Kontakt *können* sich, mit der Zeit, solidarische Beziehungen ergeben. Der Kontakt kann als Basis oder Chance für Solidarität gesehen werden – auch, um Konflikte beizulegen und Segregationen entgegenzuwirken – ein Automatismus besteht jedoch in keine Richtung.

Die Ergebnisse dieser Studie legen zudem nahe, dass Konflikt- und Segregationserfahrungen ebenso wie die der Solidarität zur gelebten Realität innerhalb eines Mehrgenerationenwohnhauses dazugehören. Die zwischenmenschlichen Beziehungen und Umgangsformen scheinen durch den engen Kontakt geprägt zu sein<sup>498</sup>. Dieser findet zum einen auf räumlicher Ebene statt, da nicht nur die Wohnungen innerhalb der Häuser Tür an Tür liegen sondern zudem Gemeinschaftsflächen zur Verfügung stehen, die gemeinsam bewirtschaftet, instandgehalten und mit Aktionen gefüllt werden müssen bzw. können, welche wiederum der Organisation und diverser Absprachen unter den BewohnerInnen bedürfen<sup>499</sup>. Zum anderen bezieht sich die Beziehungsgestaltung auf die vielfältigen Kontaktofferten, Partizipationsmöglichkeiten und -pflichten im Rahmen der Gemeinschaft. Diese können im Kontext offizieller und inoffizieller Kontakte wahrgenommen werden, wobei Letztere eher Züge der erwünschten tieferen solidarischen Umgangsweisen tragen (siehe S. 203, Fußnote 123 sowie Abbildung 12). Zudem lassen die Interviews vermuten, dass es für viele Befragte einen Unterschied macht, ob sie Unterstützungsleistungen im Rahmen des offiziellen oder inoffiziellen Kontakts geben oder erhalten. Erstere werden eher dem gesamten Kollektiv zugerechnet und unspezifischer bzw. unverbindlicher erlebt. Zweitere weisen einen persönlichen Bezug auf, welcher im Rahmen einer individuellen Beziehungsentwicklung stattgefunden hat bzw. stattfindet.

*„JA! (2) ähm NEIN. am ANFANG am Anfang ähh in dem wohnprojekt WA:R war halt die beGEISTERUNG noch GRÖSSER, das engageMENT noch GRÖSSER, (1) [...] das ganze ist ähm=ähm (3) ist schon AUSGEWÄHLTER. es=es passiert noch zu eineigen ZEITPUNKTEN sozusagen ähm aber immer=immer zu ganz eher konkreten=konkreten anlässen also. das heißt bei verANSTALTUNGEN dass man einfach merkt hier=hier muss ma je=jemand an=mit=ANFASSEN, TISCH abräumen, hier muss einer mal eben SPÜLEN, s=muss einer mal kurz- äh FÜR ne verANSTALTUNG. GANZ KONKRET! nich einfach so wenn der raum LEER is,*

<sup>496</sup> z.B. B8:25ff oder B6:51ff Klärung von Streitigkeiten – vgl. Transkripte im Anhang sowie S. 223

<sup>497</sup> d.h. man muss die Menschen nur (generationsübergreifend) zusammenbringen, dann werden sich ihre Differenzen beilegen, Verständnis füreinander entwickeln und auf diese Weise positive Altersbilder, reziprozitäre Transferleistungen, d.h. Solidarität anstatt Segregationen und Konflikten entstehen (vgl. Kapitel 2.2.1.4)

<sup>498</sup> vgl. generell zu engen Generationenbeziehungen Lüscher et al. 2010, S. 40 (bzw. Kapitel 2.2.1.2.2)

<sup>499</sup> Wer hält die Räume wann sauber? Wer bestimmt die Einrichtung? Wer kümmert sich um Reparaturen? Wer darf die Räumlichkeiten zu welcher Zeit und zu welchen Konditionen benutzen (siehe z.B. B11:32ff; B3:77; B7:372ff – siehe Transkripte im Anhang)?

*das man sagt hier jetzt komm jetzt putz ich ma hier, sondern aber das mein WEISS es findet ne VERANSTALTUNG STATT und der=der der das MACHT den kennt man und der=der das macht, den möchte man unterSTÜTZEN. und DANN. in DEM HINSICHT (.) is man bereit zu inVESTIEREN und äh=ähm=ähm TRIFFT sich VORHER oder=oder IS während dieser=dieser veranstaltung halt PACKT mit AN. oder hilft äh mit nachhaberABzuBAUEN, und=und sowas halt. (2) man hat auch zu=zu äh ANDERN sachen mitgeholfen. man hat sich auf irgendetwas LISTEN eingeTRA:GEN, so. und das is jetzt äh (.) es is WENIGER. wenn halt LEUTE, jetzt is=ses wenn leute FRAGEN, wenn=äh=wenn DER WALDEMAR oder so FRAGT, äh kannste mir dabei mal helfen? kannste ma- dann=dann EHER. aber wenn da einfach ne LISTE aufhängen würde äh wo halt eh steht BITTE für das HAUS DIES UND DAS MACHEN da is äh das interesse schon wesentlich geRINGER als wenn ich WÜSSTE es hängt an ganz bestimmten PERSONEN, die ich MA:G oder die ich SCHÄTZE in dem HAUS. äh dann würde das ähm (.) dann würd=dann=würd=ich=sagen JA! is in ORDNUNG. da bin ich bereit äh was zu tun. [...] deswegen is dieses (.) HANDELN jetzt wesentlich SELEKTIVER und bezieht sich auf einzelne PERSONEN. auf eine- weiß nicht ob=s ne GRUPPE is? auf ne kleinere GRUPPE halt. (.) die gruppe der ELtern sozusagen. (.) die noch AKTIV was geSTALTET, aktiv halt äh=ähm (1) zuSAMMEN was unternimmt halt. PLUS! ELTERN in anführungszeichen PLUS natürlich noch einige mitglieder DIE ähm=ähm (.) dran=dran=dran TEILNEHMEN. die halt wenn=wenn veranstaltungen sind noch KOMMEN, die sich- die INTERESSE haben sozusagen. ähm und da auch noch äh ja einfach aktiv dabei sind“ (B1:36-42).*

Transferleistungen im konkreten, direkt auf die beteiligten Bewohner bezogenen Kontakt scheinen leichter realisierbar zu sein, als hinsichtlich des unspezifischen Kollektivs.

*„weil es kein- weil das keiner WILL oder weil nicht so viele leute es freiwillig sagen, ja ich- ja gut ich mach das. die ga- hat, die stehen ja nun nicht SCHLANGE, wenn jetzt vorstandswahl ist ((lacht))“ (B7:308).*

Welches wiederum ein Hinweis dafür ist, dass offizielle Kontaktmöglichkeiten zwar die Basis für weitere Beziehungsentwicklungen sein können, aber inoffizielle Beziehungen die tragfähigere Variante darstellen, auf der eben auch tiefere Vernetzungs- und Unterstützungsgrade ihren Platz finden. Gerade auch der Typus der *egozentrischen Individualisten* (vgl. Kapitel 4.4.2.4), um einmal vorwegzugreifen, wird verdeutlichen, wie relevant inoffizielle Kontakte für das Zugehörigkeitsgefühl und des individuellen Wohlfühlens im Wohnprojekt sind. In Bezug auf das gesamte Wohnprojekt vermitteln die Analysen den Eindruck, dass für den Fortbestand sowohl die Kontakte, das Engagement innerhalb der offiziellen Bereiche von Bedeutung ist (vgl. Abbildung 12, S. 196, 203) als auch, insbesondere auf den einzelnen Bewohner bezogen, die persönlichen, tieferen individuellen Kontakte.

Beziehungen innerhalb der MGO sind demnach durch konzeptuelle<sup>500</sup>, räumliche<sup>501</sup> und den Kontakt betreffende<sup>502</sup> Nähe beeinflusst, die es für den einzelnen Bewohner notwendig macht, sich innerhalb der Gemeinschaft zu positionieren, einzufinden und teilzuhaben.

*„Diese (potentiell belastenden) Bedingungen [...] charakterisieren gewissermaßen ‚normale‘ soziale Beziehungen – fordern gleichzeitig aber jeden Einzelnen und immer wieder neu heraus,*

<sup>500</sup> Partizipationsmöglichkeiten und -pflichten, Selbstverwaltung etc.

<sup>501</sup> Wohnungen oder auch mehrere Häuser nebeneinander oder ineinander verschachtelt (vgl. Kapitel 2.1.2)

<sup>502</sup> offizielle und inoffizielle Möglichkeiten des Kontakts, der Vernetzung und Unterstützung

*einen Umgang zu finden, der den größtmöglichen (persönlichen) Nutzen daraus zu ziehen ermöglicht, damit es eben nicht belastende Aspekte werden oder bleiben“ (Binner 2009, S. 154).*

Es gilt demnach, eine Balance zu finden, zwischen Eigeninteresse und Solidarität, zwischen individuellem und allgemeinem Wohl bzw. dem Gemeinwohl, wie auch die nachfolgenden Kapitel der Typenbildung zeigen werden.

*„doch irgendwie hab ich das gefühl, dass es so is, dass ich mehr so, dass sich das mehr ZENTRIERT, dass ich halt so häufig auch das gefühl habe, so ähm, oh ich muss hier mal raus, so. ähm weil es halt nich nur ein wohnen ist, sondern auch ein leben miteinander (.) also ich hab mir heute noch überlegt, als ich diesen ähm (...) [das konzept alt und jung<sup>503</sup>] als ich das las, hab ich mir gedacht na eigentlich MÜSSTE es ja LEBEN mit alt und jung heißen, wenn man es mit leben füllen will, weil so WOHNEN wir halt miteinander. aber wohnen tun halt VIELE miteinander“ (B6:96).*

In diesem Zusammenhang können pädagogische Interventionen im Rahmen von Projektbegleitungen sinnvoll sein, um den BewohnerInnen zu helfen, mit den ambivalenten Beziehungserfahrungen umzugehen, und ihren individuellen Weg im Rahmen der Gemeinschaft zu finden und zu beschreiten. Diese werden im Anschluss an die Ergebnisse aus der Analyse nach der Grounded Theory sowie der Typenbildung zusammenfassend erörtert (siehe Kapitel 5f).

#### **4.4.2 Typenbildung**

Um die bislang ausgeführten Ergebnisse zu ergänzen, weitere Sinnzusammenhänge zu entdecken (vgl. Flick 1995, S. 254) und verstehend zu erklären (siehe Kluge/Kelle 1999, S. 81ff), wurde eine Typenbildung vorgenommen<sup>504</sup>. In diesem Kontext wurde den Fragen nachgegangen, ob sich spezifische Zusammenhänge zwischen den erarbeiteten Lernanlässen, Lernprozessaspekten sowie Lernergebnissen hinsichtlich der Lerninhalte, d.h. der zentralen Themen<sup>505</sup>, rekonstruieren lassen – und falls ja: welche?

*Leitend waren folgende Fragen: Existieren spezifische Lernanlässe und Lernprozessaspekte (konkrete Umgangsweisen, Lernmuster), die in Zusammenhang mit bestimmten Lernergebnissen stehen? Welche Bedingungen führen dazu, dass gerade Dieses oder Jenes gelernt bzw. nicht gelernt wird? Lassen sich innerhalb der Befragten bestimmte „Cluster“ bilden, die Grundlage einer Typenbildung sein könnten (vgl. dazu auch Lüscher/Liegle 2003, S. 293<sup>506</sup>)?*

##### **4.4.2.1 Erarbeitete Vergleichsdimensionen**

Grundlage der Typenbildung stellte das Ergebnis der konzeptuellen Sortierung nach Grounded Theory dar, welches zuvor eingehend vorgestellt wurde (siehe Kapitel 4.4.1). Anhand der darin gebildeten Kategorien ergaben sich folgende Vergleichsdimensionen, um die einzelnen Fälle im Merkmalsraum zu verorten und sie hernach zu Typen zusammenfassen zu können:

---

<sup>503</sup> Anmerkung der Autorin

<sup>504</sup> Stichworte: Hypothesengenerierung, Abstrahierung, Generalisierung (vgl. Kapitel 3.5.5)

<sup>505</sup> Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen

<sup>506</sup> Lüscher/Liegle fordern mehr Forschung, um Mustern nachzugehen, welche Menschen zeigen, wenn sie mit widersprüchlichen, ambivalenten Situationen konfrontiert werden und welche Handlungsalternativen die Personen jeweils entwickeln und repräsentieren.

- 1) Das Alter der Interviewpartnerinnen und –partner
- 2) Die individuellen Erwartungen an das Leben im MGO
- 3) Das gezogene Fazit der Befragten am Ende des Interviews
- 4) Die Lernanlässe in den zentralen Themen:
  - a) Kommunikation (direktes und indirektes Kommunikationsverhalten)
  - b) Vernetzung und Unterstützung (Kontaktmöglichkeiten, - quantität, -qualität)
  - c) Generationenbeziehungen (Erfahrungen von Solidarität, Konflikt und Segregation)
- 5) Die Lernprozessaspekte:
  - a) konkrete, situationsbezogene Umgangsweisen (nicht-partizipativ vs. partizipativ)
  - b) übergreifende Lernmuster (Reflexion und Interaktion, Nutzung von Lernchancen)
- 6) Die Lernergebnisse in den zentralen Themen:
  - a) Kommunikation (individueller Umgang mit Gesprächsregeln und individuelle Kommunikationsweisen)
  - b) Vernetzung und Unterstützung (individueller Partizipationsmodus: nicht-partizipativ vs. partizipativ, offiziell vs. inoffiziell)
  - c) individuell gelebte Generationenbeziehungen (Solidarität, Konflikt, Segregation)

Diese Kategorien wurden in Re-Analysen des Interviewmaterials einem komparativen Vergleich unterzogen, um empirische Regelmäßigkeiten (Kausaladäquanz) zu entdecken und inhaltliche Zusammenhänge (Sinnadäquanz) sichtbar zu machen (vgl. Kluge 2000, S. 2)<sup>507</sup>.

Als leitende Frage galt hier: In welchen Vergleichsdimensionen unterscheiden oder ähneln sich die Fälle derart, dass Clusterungen bzw. Gruppierungen nach Maßgabe der inneren Homogenität und äußeren Heterogenität zulässig sind (vgl. Kluge 2000, S. 2; Kluge/Kelle 1999, S. 78)?

#### **4.4.2.2 Entdeckung empirischer Regelmäßigkeiten und Reduktion des Merkmalsraumes**

Die komparativen, fallübergreifenden Analysen führten zu der Erkenntnis, dass sich die Interviewees<sup>508</sup>, in bestimmten Aspekten in der Form ähnelten bzw. unterschieden, so dass über die unterschiedlichen Ausprägungen eine Typenbildung möglich wurde. Hierfür zeigten sich letztendlich folgende Vergleichsdimensionen relevant:

- 1) Das Lernmuster (LM):
  - a) Aspekte und Verhältnis von Reflexion und Interaktion:  
Inwiefern tauchten Elemente von Reflexion und Interaktion innerhalb des Falles auf und inwieweit waren sie miteinander verknüpft? Wurde aus einer Kombination von Beobachtungen, Gesprächen und dem gemeinsamen Agieren gelernt oder wurden nur einzelne Lernszenarien genutzt? Fanden sich diese Interaktionen im Rahmen von Reflexionen wieder und umgekehrt, d.h. wurde über das Erlebte nachgedacht und dieses wiederum mit weiteren Interaktionen verbunden?
  - b) Aspekte der Selbst- und Fremdrelexion (bzw. Reflexion über Dritte):  
Inwieweit wurden Reflexionen über sich selbst und die Mitbewohner vorgenommen? Inwiefern wurde das eigene Denken, Verhalten und Handeln mit dem der Anderen abgeglichen? Wie wurde es bewertet? Fand eine kritische Reflexion sowohl der eigenen

---

<sup>507</sup> Dies beinhaltet auch, von einer eher beschreibenden zu einer erklärenden Forschungsweise zu gelangen (vgl. Kluge 2000, S. 5).

<sup>508</sup> in ihren Aussagen bzw. deren kategorialer Einordnung bzw. hermeneutischer Interpretation

- Person als auch der Mitbewohner statt? Wurden alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen – die u.U. von den NachbarInnen vorgelebt wurden? Oder waren die eigenen Umgangsweisen immer die adäquateren?
- c) Modifikationsmodus:  
Kam es aufgrund dessen zur Korrektur oder zum Beibehalten bisheriger Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen? Waren diese eher förderlich im Sinne des gemeinschaftlichen Zusammenlebens oder neutral<sup>509</sup> bzw. hinderlich?
- 2) Das Kommunikationsmuster (LE):
- a) Umgang mit Gesprächsregeln und Kommunikationsweisen:  
Wie gingen die Interviewees mit Gesprächsregeln um, wie stellten sich ihre eigenen Kommunikationsweisen dar? Waren diese eher deeskalierend, kämpfend oder durch Rückzüge geprägt?
- 3) Das Muster der Vernetzung und Unterstützung (LE):
- a) Offizialitätsmodus: Vernetzung im Bereich des offiziellen oder inoffiziellen Kontakts:  
In welchem Bereich fand die Vernetzung und Unterstützung statt: eher im offiziellen, z.B. der Gremienarbeit oder im inoffiziellen, persönlichen Kontakt?
- b) Grad der Vernetzung und Unterstützung:  
Welchen Grad der Vernetzung und Unterstützung wiesen die einzelnen Fälle auf? Fanden sich Elemente des einfachen Kontakts, der praktischen, kognitiven und emotionalen Unterstützung?
- 4) Das Muster der intergenerationellen Beziehung (LE):
- a) Individuell gelebte Beziehungen der Solidarität, des Konflikts und der Segregation:  
Wodurch zeichneten sich die individuell gelebten Beziehungen im intergenerationellen Kontext aus? Inwiefern fanden sich Aspekte des solidarischen, konflikthaften und segregierten Umgangs?
- b) Grad der intergenerationellen Vernetzung und Unterstützung:  
Wie ließ sich der Grad der intergenerationellen Vernetzung und Unterstützung charakterisieren? Fanden sich Elemente des einfachen Kontakts, der praktischen, kognitiven und emotionalen Unterstützung?
- 5) Übergreifende (un-)bewusste Muster<sup>510</sup> der Partizipation und Nicht-Partizipation:  
Neben den Mustern im Rahmen der Lerninhalte und des Lernmusters ließen sich weitere Muster rekonstruieren, die übergreifenden Charakter aufweisen. Sie wurden in Aspekte der Partizipation und Nicht-Partizipation eingeteilt:
- Partizipation:
- a) Tolerieren:  
Die BewohnerInnen zeigten sich in ihrem Denken, Verhalten und Handeln tolerant ihren MitbewohnerInnen gegenüber.

<sup>509</sup> bzw. gemeinschaftstauglich (vgl. Kapitel 4.4.2.4.2)

<sup>510</sup> Im Rahmen des Kodierparadigmas würde man hier eher von „übergreifenden *Strategien*“ sprechen. Aufgrund der Erhebungsmethode des Interviews handelt es sich hierbei jedoch sowohl um bewusste als auch um unbewusste Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen. Diese wurden teilweise durch die Interpretation aus den Interviewpassagen rekonstruiert und weisen daher nicht den Grad der Bewusstheit auf (vgl. Kapitel 2.2.2.2.3f), der oftmals mit dem Begriff der „Strategie“ assoziiert wird. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit der Begriff der „übergreifenden *Muster*“ gewählt.

- b) **Sich-Interessieren:**  
Die Befragten interessierten sich für die Denk- und Handlungsweisen ihrer NachbarInnen, für deren Ansichten und Lebensweisen.
- c) **Sich-Anpassen:**  
Die Interviewees nahmen Rücksicht auf die Bedürfnisse und Sichtweisen ihrer NachbarInnen und passten sich ihnen auf diese Weise an<sup>511</sup>.
- d) **Grenzen setzen:**  
Die Befragten setzten ihren MitbewohnerInnen Grenzen, indem sie z.B. ihre eigenen Bedürfnisse und Ansichten in die Gruppe trugen und auch gegenüber andersartigen vertraten.
- e) **(Kreative) Eigeninitiative zeigen:**  
Die Interviewten engagierten sich, brachten sie aktiv mit ihren Ideen und physischem Engagement in die Gemeinschaft ein.

Nicht-Partizipation:

- f) **Situativ-temporärer Rückzug:**  
Die Befragten zogen sich gezielt aus bestimmten Situationen bzw. bewusst zeitweise zurück.
- g) **Dauerhaft-absoluter Rückzug:**  
Die Interviewees zogen sich dauerhaft aus bestimmten Situationen oder generell aus der Gemeinschaft zurück.
- h) **Individueller Pragmatismus:**  
Die Interviewten neigten dazu, ihre Bedürfnisse umzusetzen auch wenn sie nicht mit denen des gesamten Kollektivs konform gingen. Allerdings fanden sie in einer gemeinschaftstauglichen Form statt.
- i) **Radikale Individualisierung:**  
Die Befragten setzten ihre Bedürfnisse gegen die Entscheidungen der Gemeinschaft um<sup>512</sup>.

Alle weiteren Kategorien bzw. Vergleichsdimensionen (wie z.B. die Lernanlässe) wurden nicht weiter verfolgt, da aufgrund der ähnlichen Aussagen bzw. Rekonstruktionen allenfalls unterschiedliche Nuancen zwischen den Fällen zu finden waren, die keine Clusterung bzw. Typenbildung zuließen – also eine zu hohe Homogenität vorhanden war.

#### **4.4.2.3 Inhaltliche Sinnzusammenhänge und Typenbildung**

Mittels der Vergleichsdimensionen wurde ein Merkmalsraum aufgespannt, indem sich jeder einzelne Fall verorten ließ. Es zeigte sich, dass bestimmte Konstellationen in der Kombination von Merkmalen gehäuft auftraten, es zu einer „örtlichen Anhäufung“ einzelner Fälle kam und

---

<sup>511</sup> Das heißt nicht unbedingt, dass die gleichen Denk- und Handlungsweisen übernommen wurden, sondern umfasst auch Kompromissfindungen.

<sup>512</sup> Individueller Pragmatismus unterscheidet sich von der radikalen Individualisierung insofern, als dass sich das Handeln nicht absolut gegen die Gemeinschaftsmeinung bzw. das Gemeinschaftsinteresse stellt. Das Grillen im Garten ist z.B. von einem Großteil der BewohnerInnen akzeptiert, währenddessen ohne Aufsicht spielende Kinder im Fitnessraum verboten sind. Setzte sich ein Befragter z.B. über Letzteres hinweg, wurde eine radikale Individualisierung kodiert.

ein inhaltlicher Sinnzusammenhang hergestellt werden konnte. Die nachfolgende Grafik aus dem Analyseprozess verdeutlicht das eben Geschilderte.

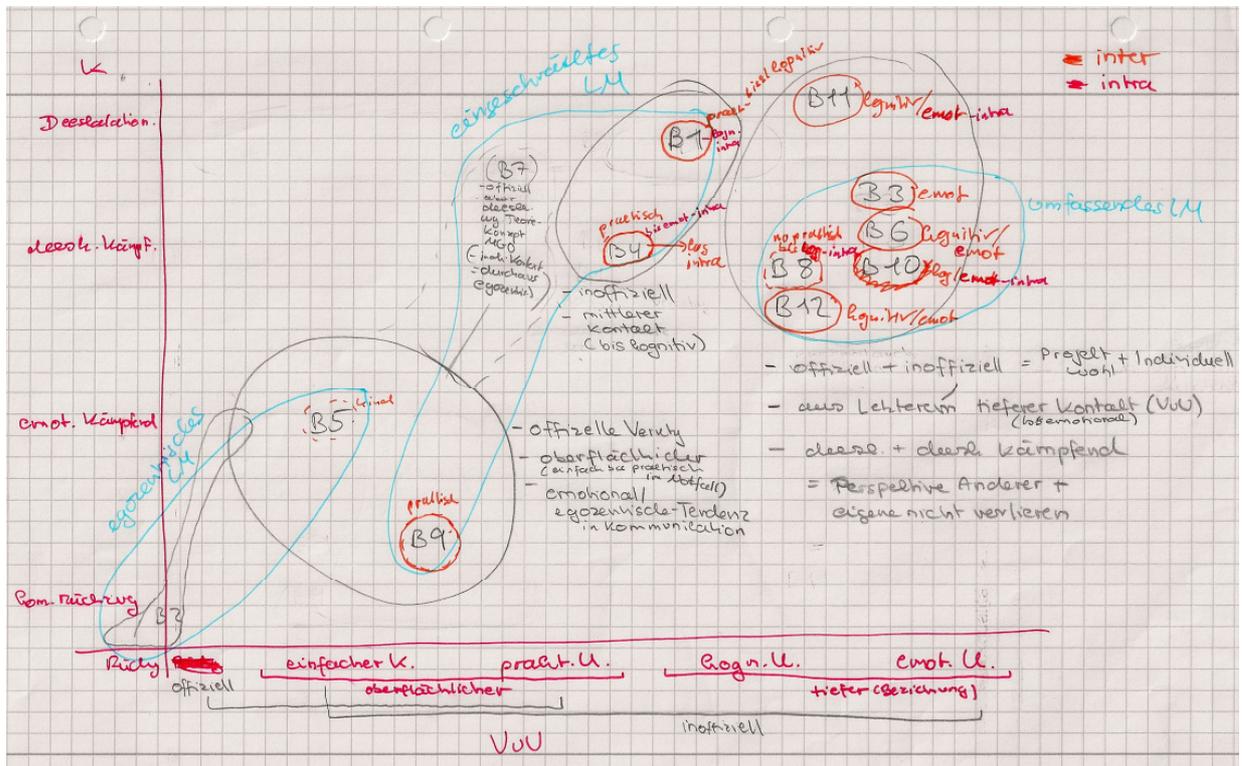


Abbildung 14: Verortung der Fälle im Merkmalsraum im Arbeitsprozess

Zunächst wurde ein zweidimensionaler Raum über die Vergleichsdimensionen Kommunikationsmuster sowie Vernetzungs- und Unterstützungsmuster aufgespannt, in dem die Fälle nach und nach verortet wurden. Nachfolgend wurde er um die weiteren Vergleichsdimensionen ergänzt. Die Fälle wurden darin kontinuierlich miteinander verglichen. Fälle mit ähnlichen Merkmalskombinationen wurden dabei grafisch näher beieinander angeordnet, unähnlichere weiter auseinanderliegend. Auf diese Weise konnten die Fälle schrittweise zu „Clustern“ zusammengefasst werden.

Zusätzlich wurden innerhalb dieses Prozesses die einzelnen Fälle immer wieder konfrontativ mit ihrem Typus abgeglichen. Es zeigte sich, dass die Interviews B7 und B9 schwieriger einzuordnen waren als die übrigen Fälle, die sich fast prototypisch ihren konstruierten Typen zuordnen ließen.

#### 4.4.2.4 Charakterisierung der Typen

Die Charakterisierung der Typen hat zum Ziel, das „Typische für jeden Typus“ zu erfassen sowie umfassend darzustellen (vgl. Kapitel 3.5.5). Dies erfolgt zunächst in tabellarischer Form, um dem Leser einen groben Überblick zu geben und so das Verständnis der detaillierten, sich anschließenden Ausführungen in schriftlicher Form zu erleichtern. Die linke Spalte enthält die Vergleichsdimensionen, deren Ausprägungen für den jeweiligen Typus rechtsstehend abzulesen sind.

Ausgangspunkt: ideologisierte und idealisierte Zielvorstellungen	<b>Die intra- und intergenerationell solidarischen Wohnprojektbewohner</b> (harmonisch-respektvolle Kommunikation, tiefe solidarische Vernetzung und Unterstützung – intra- und vor allem intergenerationell)		
Veränderung: gelebte Realität	<b>Typ1</b> B3, B6, B8, B10, B11 <sup>513</sup> , B12 <b>Die ausbalancierten Optimierer</b> – ent-idealisiert –	<b>Typ2</b> B1, B4, B7, B9 <b>Die pragmatischen Nischennutzer</b> – des-illusioniert –	<b>Typ3</b> B2, B5, B7 <sup>514</sup> , B9 <sup>515</sup> <b>Die egozentrischen Individualisten</b> – ent-täuscht –
<b>allumfassendes Muster der Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft</b>	<b>ausbalanciertes</b> Verhältnis zwischen Eigeninteresse und Solidarität + <b>vielseitiges Partizipationsprinzip</b>	<b>Eigeninteresse und reduzierte Solidarität + gezielt-gewollt eingeschränkte(Nicht-) Partizipation</b>	fokussiertes <b>Eigeninteresse + ungewollteNicht-Partizipation</b>
<b>übergreifende (Umgangs-)Muster</b>	akzeptierendes Tolerieren + Sich-Anpassen, Aushandeln vielseitiges Interesse kreative Eigeninitiative + Grenzen setzen  → persönliche Weiterentwicklung „ich wandle mich, weil es mir und der Gemeinschaft dient“	hinnehmendes Tolerieren (eher Rückzug als Akzeptanz), relative Indifferenz Arrangieren inkl. Rückzug, Aushandeln gezieltes Interesse + Grenzen setzen  → individuelles Arrangieren „ich wandle mich nur, wenn nötig, lieber ist mir ein Arrangement, bei dem Beide so bleiben können, wie sie sind“	theoretisch-idealisiertes Tolerieren radikale Grenzen, Egozentrik, theoretisch-gewünschtes Interesse radikale Grenzen setzen inkl. Kampf, radikale Individualisierung → Stillstand „ich wandle mich nicht, weil ich weiß, was richtig ist, ich bin richtig“
Fazit	<i>Optimieren für alle Beteiligten</i>  <i>„besser leben und leben lassen – Mediation“</i> <b>= ausbalancierendes Optimieren</b>	<i>Arrangieren für sich selbst innerhalb der gemeinschaftlichen Akzeptanz</i>  <i>„leben und leben lassen – Arrangement“</i> <b>= arrangierendes Nischensuchen</b>	<i>radikales Durchsetzen eigener Interessen</i>  <i>„ich will leben – Individualismus“</i> <b>= egozentrisches Individualisieren</b>
<b>Lernmuster</b>			
Aspekte und Verhältnis von Reflexion und Interaktion	Beobachtung, Gespräch, gemeinsames Agieren fließender Reflexions-Interaktionszirkel realisierte Alternativentestung	Beobachtung, Gespräch eingeschränkte Reflexion und Interaktion reflektierendes Theoretisieren (von	Beobachtung zirkuläre/festgefahrene Reflexion ohne Interaktion

<sup>513</sup> situativ-dauerhafter Rückzug aus Hausversammlung tendiert eher zu Typ 2

<sup>514</sup> deeskalierend kämpfend, ist jedoch nur offiziell vernetzt, LM in beiden Typen zu finden

<sup>515</sup> kämpft emotional und zieht sich dann zurück, ist aber inoffiziell vernetzt, LM in beiden Typen zu finden

		Alternativen = ohne praktische Umsetzung/Interaktion)	keine Alternativen
Aspekte der Selbst- und Fremdreflexion a) kritische Selbstreflexion b) Umgang mit Alternativen	a) kritische Selbst- und Fremdreflexion des eigenen D/V/H, Bedürfnisse, Gründe und derjenigen Anderer b) gemeinschaftsförderliche Alternativen suchen und auch von anderen übernehmen	a) kritische Selbst- und Fremdreflexion b) gemeinschaftstaugliche Alternativen suchen aber auch –hinderliches bzw. nicht förderliches D/V/H <sup>516</sup> beibehalten (Rückzug, eher keine Übernahme von Alternative, sondern Beibehalten und Existenz dieser nebeneinander)	a) fokussieren eigener Bedürfnisse, fehlende Selbstreflexion b) Alternativen für Andere erdenken, aber keine für sich suchen oder gar übernehmen von Anderen
→ Modifikationsmodus	Korrektur und Beibehalten des D/H	Beibehalten und Korrektur D/H	Beibehalten D/H
<b>Kommunikationsmuster</b>	deeskalierend bis deeskalierend kämpfend in kontinuierlicher Verfolgung eigener Interessen + Bedürfnisberücksichtigung Anderer / Interessenausgleich = <b>mediativ bzw. produktiv kämpfend</b>	deeskalierend bis deeskalierend kämpfend, jedoch mit Rückzugstendenz (Zurückstellen der eigenen Interessen/Bedürfnisse) = <b>rückziehend bzw. defensiv</b>	emotional kämpfend – in letzter Konsequenz: radikaler Rückzug aus Enttäuschung/Verletzung = festgefahren <b>kämpfend</b>
<b>Muster der VuU</b>	tief inoffiziell + auch offiziell eher Kollektivierung = <b>vielseitig vernetzt</b>	inoffiziell mitteltief + weniger offiziell eher Teil-Kollektivierung (temporär/situativ) = <b>gezielt (nicht) vernetzt</b>	offiziell, oberflächlich eher stark individualisiert = <b>ungewolltoberflächlich vernetzt</b>
<b>Muster der GB</b>	<b>solidarisch</b> (Grad: kognitiv und auch mal emotional)	<b>pragmatisch</b> (Grad: eher praktisch)	<b>segregiert</b> (Grad: einfacher Kontakt im Alltag bis praktische U. in Notfallsituationen)

Tabelle 1: Vergleichsdimensionen und Einordnung der Typen

<sup>516</sup> Denken, Verhalten, Handeln

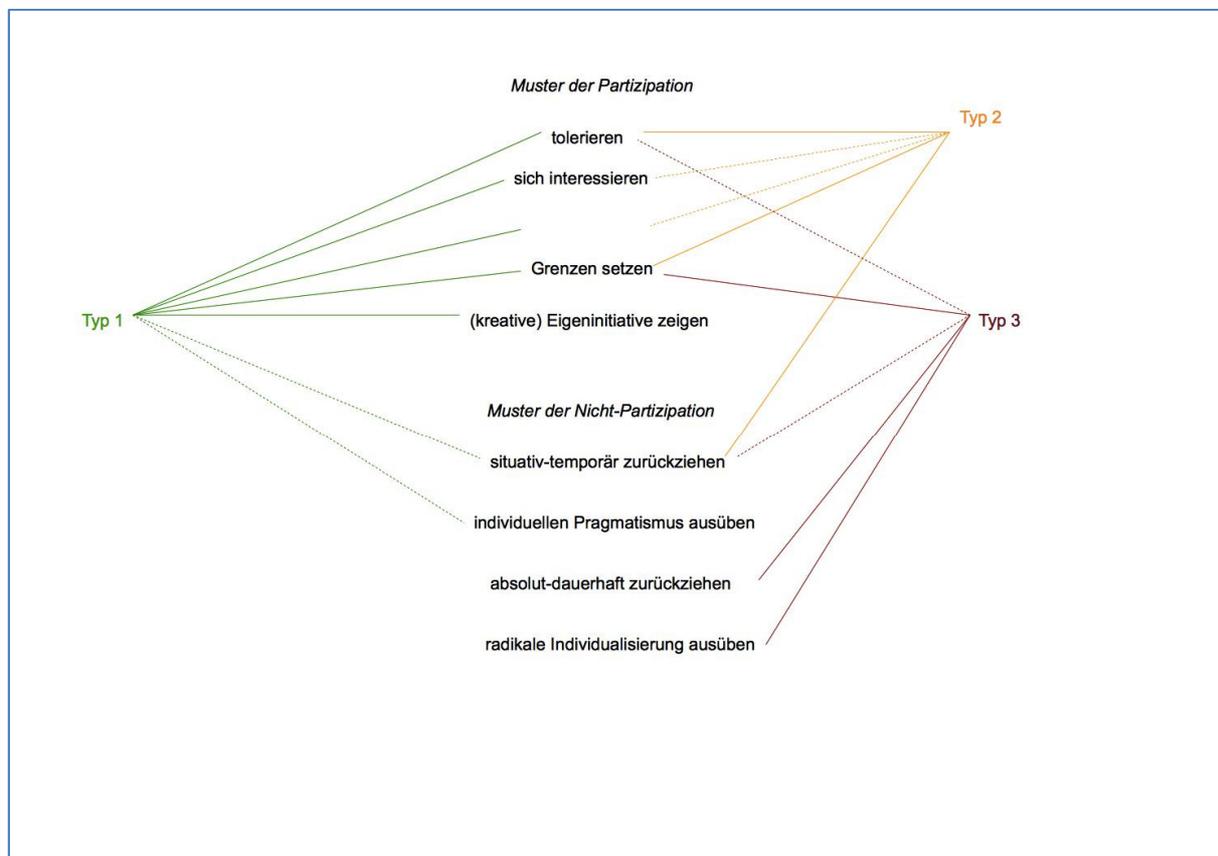


Abbildung 15: Zuordnung der Typen zu ihren übergreifenden Mustern der Partizipation und Nicht-Partizipation

Wie sich rekonstruieren ließ, ziehen die Bewohnerinnen und Bewohner mit ideologisierten bzw. idealisierten Zielvorstellungen von intra- und intergenerationeller Solidarität in die untersuchten Wohnprojekte ein (siehe Kapitel 4.4.1.1, ansatzweise bereits in Kapitel 4.2). Damit verbunden sind Vorstellungen bezüglich ganz bestimmter Umgangsweisen im Rahmen der zentralen Themen, welche auf harmonisch-respektvoller Kommunikation sowie tiefer solidarischer Vernetzung und Unterstützung basieren – und diese sowohl generationsübergreifend als auch generationsintern. Im Laufe der Zeit findet, ausgelöst durch diesbezüglich irritierenden Differenzen (vgl. Kapitel 4.4.1.1), während der Wohnphase ein Lernprozess statt, den ich als Veränderung des in den Köpfen verankerten theoretischen Idealbilds hin zur gelebten Realität bezeichnen möchte.

Während die Lernanlässe nahezu übereinstimmend, lediglich nuanciert abweichend, in den Bewohnerinterviews auftauchten, ließen sich Unterschiede hinsichtlich individueller Lernprozesse rekonstruieren, in denen sich eine Verbindung zu den Lernergebnissen in Bezug auf die zentralen Themen abzeichnet. Das bedeutet, dass es aufgrund des Datenmaterials so wie der Analysen und Interpretationen<sup>517</sup> Hinweise gibt, die einen Zusammenhang zwischen bestimmten Lernergebnissen

<sup>517</sup>Exkurs: Die Aussagen der Interviewees können, erkenntnistheoretisch gesehen, nicht als die *eine* Wahrheit, die Realität betrachtet werden. Sie stellen immer schon Konstruktionen dar – Weltsichten, Deutungsmuster: wie sich die Befragten die Welt erklären, warum Dinge so sind, wie sie sind bzw. wie sie diese erleben. Jene sind jedoch kontext- bzw. zeit-, situationsabhängig etc. Der Interviewee erzählt genau mir, genau heute, in diesem Raum, genau diese Geschichte (seiner Weltsicht). Das kann morgen oder bei einer anderen Person schon wieder anders sein. Und um die Verwirrung komplett zu machen: diese Konstruktionen werden von mir als Forscherin auch noch gedeutet: was heißt, dass ich meine eigene Weltsicht, meine eigenen kontextbezogenen Gedanken und Erklärungen noch in diese Re-Konstruktionen, meine Analysen und Interpretationen einbringe. Was lässt sich mit Interviews also anfangen? Das Gute ist: der Kern der Aussagen in diesen bleibt ähnlich bzw. ihr sinnhafter Zusammenhang bleibt ähnlich. Ein älterer Mensch, der vor einem Forscher seine Stärken herausstellt, kann beim Arzt gleichzeitig seine Schwächen hervorheben. Er zeichnet damit ganz unterschiedliche (Alters-)Bilder, die jedoch in einem sinnhaften Zusammenhang stehen. Ich

in den Bereichen der Vernetzung und Unterstützung, Kommunikation, Generationenbeziehungen und speziellen übergreifenden Lern- bzw. Umgangsmuster vermuten lassen.

Im Folgenden soll dieser Zusammenhang anhand einer umfassenden Charakterisierung der unterschiedlichen Typen hervorgehoben werden. Betrachtung finden die relevanten Vergleichsdimensionen, welche in Kapitel 4.4.2.1 detailliert ausgeführt sind. Es handelt sich im Rahmen der Lernprozessaspekte um die rekonstruierten Lern- und übergreifenden Umgangsmuster. Hinsichtlich der Lernergebnisse fanden die Muster der Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie der Generationenbeziehungen Beachtung.

#### 4.4.2.4.1 Typ 1: Die ausbalancierten Optimierer

##### *Details des Lernmusters*

Bewohner diesen Typus zeichnen sich im Rahmen ihres Lernmusters durch eine *vielseitige Verknüpfung von Reflexions- und Interaktionsprozessen* aus<sup>518</sup>. Sie nutzen unterschiedliche interaktive Lernszenarien (vgl. Kapitel 4.4.2.2 bzw. S. 182, 231): von Beobachtungen, bei denen sie von außen gesehen eher passiv bleiben, über gemeinsame Gespräche und Diskussionen bis hin zur aktiven Gestaltung gemeinschaftlicher Aktionen (Gartenarbeit, Aufräumen der Gemeinschaftsfläche, Organisation und Durchführung von Feiern etc.).

Sie denken sowohl über ihre *eigenen Bedürfnisse nach als auch über die ihrer MitbewohnerInnen*. Sie vergleichen die ähnlichen bzw. unterschiedlichen Denk-, Verhaltens- bzw. Handlungsweisen und setzen sich mit *möglichen Gründen und Mechanismen* auseinander. In deren Bewertung äußern sie Assoziationen, die neben negativ-problematischen Aspekten vielmehr von Toleranz und Offenheit, d.h. *positiv* geprägt sind.

Sie suchen *aktiv und kreativ nach möglichen Denk- und Handlungsalternativen für sich selbst*, die jedoch nicht nur auf die eigene Person bezogen nützlich sind, sondern auch allgemein *gemeinschaftsdienlich bzw. -förderlich* wirken. Dabei nutzen sie ihre Nachbarn als „Spiegel“ zur *Selbstreflexion*, wobei überlegt wird, ob das eigene Denken und Handeln adäquater ist oder das der Nachbarinnen und ob dieses ggf. für sie selbst in Frage kommt, also übernommen werden könnte (ggf. modifiziert).

Übernahme diplomatischeren Denkens und Handelns:

*„das [seine Veränderung im Denken und Handeln<sup>519</sup>] ist ganz langfristig gewesen. und da haben viele Gespräche mit vielen Leuten zu beigetragen. [...] äh, Katja spielt ne unheimlich wichtige Rolle, weil Katja ist meiner Meinung nach unheimlich diplomatisch. [...] bei ihr ist das irgendwo so-so, ja erst mal auf die Menschen zugehen, was nicht ausschließt, dass sie auch mit an welche anderen da gerät, wie mit Inge da neulich mal oder so, ne? aber sie hat irgendwie so ein-so ein zugehen auf die Menschen und das find ich irgendwie gut. also das sind Dinge, die- die mich irgendwo also-, äh die Umgebung hier hat mich schon, äh, beeinflusst, stark beeinflusst. [...] ja, das merkt man natürlich am-an sich selbst, äh, ganz-sehr wenig, weil das geht ja nicht von heute auf morgen. es würde eigentlich jemand merken, der mich vor vier Jahren gesehen hat und dann vier Jahre lang nicht mehr*

---

muss mich beim Arzt als schwach darstellen, um gewisse Leistungen der Kranken- oder Pflegekasse zu erlangen. Demgegenüber verhilft mir die Hervorhebung meiner Stärken, das positive Altersbild, welches der Forscher erforscht, zu unterfüttern, weil ich als alter Mensch nicht als schwache, hilflose und überflüssige Person angesehen werden will. Diesen Sinn gilt es, zu rekonstruieren und in seinen möglichen Facetten (die z.B. bei jedem Menschen unterschiedlich sein können) zu erfassen.

<sup>518</sup> vormals: umfassend-vielseitiges Lernmuster

<sup>519</sup> Anmerkung der Verfasserin

und jetzt wieder. [...]ich hoffe, er würde sagen, dass ich, äh, klüger geworden bin und, äh, nicht so schnell leute verurteile. (...) also ich hab früher immer, ganz früher sogar noch mehr, sehr schnell andere menschen verurteilt, wenn mir irgendwas an ihren- ihren meinungen nicht passte. so und das hab ich mittlerweile abgelegt” (B3:107-109).

Beibehalten der eigenen deeskalierenden Kommunikationsweise<sup>520</sup>:

„ich KENN das von mir auch, wenn ich irgendwie streite und ich krieg die krise und hab gedacht, denke ich SCHMEIß gleich was hin, weil ich so sauer bin. dann geh ich auch lieber erstmal raus, aber ähm ich denk dann darüber nach und ähm such dann nachher wieder das gespräch” (B6:75).

„da hat sie [eine Nachbarin] halt erstmal so impulsiv reagiert und war so ein bisschen schnippig und eingeschnappt und hat sich, glaube ich, ein bisschen ungerecht behandelt gefühlt, wofür ich aber überhaupt nichts konnte. sie musste dem irgend luft machen. und dann ähm (.) war ich auch erstmal so. es war so im HAUSflur, beim gehen und irgendwie äh habe ich sie dann auch erstmal gelassen und bin in meine wohnung gegangen. und habe dann gesagt, was war DAS denn jetzt? und hab gedacht, nee, also lass sie erstmal abkühlen und dann morgen oder übermorgen oder wann wir uns halt sehen, dann sage ich nochmal was dazu, so, weil ich einfach glaube, so in der situation wäre das eh nichts geworden, ne? und damit bin ich eigentlich auch immer ganz gut gefahren, also dass ich jetzt nich sachen totgeschwiegen habe oder, wenn ich halt gemerkt hab, mir hängt was nach, ich glaube, das ist auch die krux hier, die auch viele fronten so verhärtet hat, dass ich dann einfach nochmal hingegangen bin und das angesprochen habe und gesagt hab, hör mal, ich hab ja mitgekriegt, du hast dich da irgendwie aufgeregt oder es war halt irgendwie äh, du musstest dir da luft machen. aber so und so seh ich das. und wie sieht es denn HEUTE bei dir aus? ist es immer noch so, dass du irgendwie in rage bist oder so? ja und so bin ich halt irgendwo immer auch ins gespräch gekommen und dann war es auch gut“ (B6:53).

Ziel ist immer das individuell bessere Zurechtkommen hinsichtlich des Lebens im MGO (vgl. Kapitel 2.2.2), welches von BewohnerInnen dieses Typus durch ein „Optimieren“<sup>521</sup> für alle Beteiligten“, nach der Devise „besser leben und besser leben lassen“ versucht wird<sup>522</sup>. Es geht also nicht nur um eine persönliche Weiterentwicklung, sondern auch um die Entwicklung der Gemeinschaft nach dem Motto: „ich wandle mich (oder ganz gezielt auch nicht<sup>523</sup>), weil es mir und der Gemeinschaft dient“<sup>524</sup>.

### *Muster der Lernergebnisse in den zentralen Themen*

Bewohner des Typs der *ausbalancierten Optimierer* haben gelernt, dass nicht immer eine respektvolle und harmonische Kommunikation möglich ist. In Gesprächen und Diskussionen wenden sie zum einen *deeskalierende Kommunikationsmuster* an zum anderen *deeskalierend*

<sup>520</sup> Prinzip des „Abkühlens“ und „danach nochmal in Ruhe drüber sprechen“ – vgl. S. 237

<sup>521</sup> der Situation, des ablaufenden Prozesses, der Problembehebung bzw. Konfliktlösung usw.

<sup>522</sup> z.B. auf mediative Weise: ich möchte einen Beamer – und was muss getan werden um euren Widerstand aufzugeben, damit ich meine (Kauf-/Installations-)Absicht mit eurem Einverständnis realisieren kann

<sup>523</sup> z.B. Beibehalten des Wunsches sowie kreativ-alternative Lösung für die Anschaffung des Beamers, weil er zum einen persönlich gewünscht wird und zum anderen die gemeinschaftlichen Zusammenführung fördert

<sup>524</sup> z.B. den Beamer durch kreative Abänderung (Fonds) des Ursprungsgedankens (die Gemeinschaft kauft jenen) doch noch im Gemeinschaftsraum installieren zu können und auf diese Weise nicht nur für sich selbst einen Wunsch zu erfüllen, sondern gemeinschaftliche, gesellige Film- und Fernsehabeude ausrichten zu können

*kämpfende*. Im ersten Fall, zieht sich der Bewohner z.B. bewusst aus Streitgesprächen zurück, um die Situation nicht eskalieren zu lassen und bringt sich und seine Ideen an anderer Stelle erneut ein:

*„und davon bin ich überhaupt nicht überzeugt. ich habe aber trotzdem nichts gesagt an dem abend“  
(B3:166).*

Exemplarisch für den zweiten Fall, stehen produktiv kämpfende Formen, wie in folgendem Ausschnitt beispielhaft zum Ausdruck kommt: Ein Bewohner wollte, dass die Gemeinschaft einen Beamer für gemeinsame Filmabende anschafft. Nach längeren Diskussionen, an denen er sich mit seinem Anliegen kontinuierlich beteiligte, fand er eine kreative Lösung: seine Nachbarn stimmten der Installation im Gemeinschaftsraum zu, er ging finanziell in Vorleistung und etwaige Mitinteressierte beteiligten sich im Nachhinein an den Kosten:

*„da gibt=s eben familien, die kein geld haben, die sagen, na, das sehen wir nicht ein, und, ähm, ja, und dann hat jörg sich natürlich dann auch überlegt, wie kann man das anders machen und hat so ne art FONDS gestiftet, wie auch beim- bei der anschaffung des beamers. jörg hat den angeschafft und hat gefragt, wer möchte was spenden? das sind dann so die wege ne?, die- die dann gegangen werden,“ (B11:149)*

*„und hab dann irgendwann gesagt, ich mach das jetzt so. ich kauf einfach nen beamer von meinem geld und sag den leuten, wer will, kann was dazu geben.“ (B10:47)*

*„ich fand auf jeden fall die idee ganz, fand ich ganz gut. ((lacht)) als ich gesagt hab, okay, kauf das ding. ich hab da wohl das meiste interesse dran, keine ahnung. und ähm es tut dem großen und ganzen gut und bestimmt gibt es nette fußballabende oder nachmittage und so weiter in der zukunft. und auch nette filmabende.“ (B10:60)*

Die ausbalancierten Optimierer haben also sowohl die Bedürfnisse bzw. Äußerungen ihrer Mitbewohner im Blick als auch ihre eigenen, für deren Verwirklichung sie sich durchaus und kontinuierlich einsetzen. Dies erfolgt jedoch auf eine schon fast *mediativ* zu nennende Art und Weise, indem sie zwischen ihren eigenen Ansichten, Interessen und Bedürfnissen sowie denen ihrer Mitbewohner vermitteln (möchten<sup>525</sup>), um eine Lösung zu finden, mit der alle Seiten leben können. Dabei beschreiten sie nicht zuletzt ganz neue Wege, bringen innovativ-kreative Ideen in die Diskussion mit ein, um möglichst ein optimiertes Ergebnis für alle Beteiligten zu erhalten.

Hinsichtlich des zentralen Themas der *Vernetzung und Unterstützung* nähern die Bewohner dieses Typus sich mit einer *vielseitigen Vernetzung und weitreichenden Unterstützung* am ehesten dem Idealbild an, entsprechen ihm jedoch nicht vollkommen, da sie nicht mit allen BewohnerInnen tiefe solidarische Beziehungen unterhalten. Sie sind jedoch *durchweg offiziell engagiert*, unterstützen auf diese Weise das gesamte Wohnprojekt in seiner Organisation und seinem Fortbestand<sup>526</sup> und pflegen durch diese Gremienarbeit zudem den Kontakt zu ihren MitbewohnerInnen, die ihnen im

---

<sup>525</sup> bzw. sie versuchen es zumindest – ihr Bemühen wird laut eigener Aussage nicht immer von Erfolg begleitet

<sup>526</sup> Der Fortbestand wird z.B. durch das Vorhandensein eines Vorstands im Rahmen des Bewohnervereins gesichert. Gäbe es den Vorstand nicht, gäbe es auch den Verein nicht, womit die Bewohner auf ein Instrument verzichten müssten, das für sie sowohl rechtlich als auch organisatorisch hilfreich ist – z.B. in ihrer Position gegenüber dem Investor bzw. Vermieter. Und auch, wenn kein Bewohnerverein vorhanden ist, sondern ähnliche Angelegenheiten über z.B. einen Eigentümerverein geregelt werden müssten, so bedarf es immer eines gewissen Grundstocks an aktiven Mitgliedern, respektive Bewohnern, um die Belange des MGO regeln zu können.

sonstigen Alltag nicht so oft begegnen<sup>527</sup>. Darüber hinaus zeigen sie sich *ebenfalls tief inoffiziell* vernetzt, d.h. sie verfügen über gute, häufige und intensive Beziehungen zu ihren Nachbarinnen und Nachbarn, welche sich eher auf einer individuell-persönlichen Ebene abspielen. Auf diese Weise erfahren sie neben praktischen Hilfen auch kognitive und emotionale Unterstützung.

#### Einfacher offizieller Kontakt:

*„es gibt auch, ja leute aus der älteren generation gerade jetzt im vorstand. und das ist so die möglichkeit gewesen für mich, auch die ältere generation ein bisschen- der ein bisschen näher zu kommen<sup>528</sup>“ (B6:51).*

#### Tiefer inoffizieller Kontakt:

*„ich habe auch noch so viele andere dinge zu tun, ne, aber manchmal sitze ich hier- ich habe im moment so ganz viele sachen zu erledigen für irgendwelche leute, steuererklärung oder buchhaltungsmäßig und so, aber manchmal freue ich mich dann schon mal, äh, wenn jemand anruft. katja macht das zum beispiel und sagt, hast du nicht lust, nen espresso mit zu trinken? oder neulich hatte sie keinen espresso mehr, da hat sie sich paar mal bei mir einladen lassen von mir. ja, aber, das find ich einfach toll. das ist dann nicht, äh, so eine aktion, die- die stunden dauert und deine ganze zeit durcheinander wirft, sondern das ist dann eine halbe stunde, aber dann machst du mal was ganz anderes und kannst auch so schön abschalten. und eben auch mich- dich mit anderen unterhalten, ja, das finde ich schon eigentlich, äh, mit das wichtigste. also die- die seite kommunikation und- und- und geistige gemeinschaft finde ich- oder nicht gemeinschaft, äh, geistige (..) unterstützung und so, äh, find ich wichtiger als diese materielle geschichte [...] wie gesagt, diese- diese kommunikationsseite finde ich eigentlich die- die wichtigere, die das ganze schon wert ist“ (B3:113).*

*„also angelika find ich sehr bedeutsam, also sie, ähm, ist auch schon älter<sup>529</sup>, ne? und hat von ihrem- von ihrer lebenserfahrung, von ihrer einstellung her, ähm, finde ich sie sehr bereichernd. also sie interessiert sich auch für kunst, sie ist, ähm, also spirituell unterwegs, sage ich mal, macht yoga, aber nicht hier im haus, sie hat so ganz eigene wege, die ich - die ich- also da ist schon ne freundschaft entstanden [...] weil wir einfach so viele verknüpfungspunkte haben. ähm, ansonsten, ja, ich- wir haben im haus mittlerweile unsere leute, die wir gerne mögen, mit denen wir auch gerne was machen, ne? am wochenende oder spontan, wie mit dem paul, der wohnt hier auf der, ähm, [zahl-ten] etage, der ist alleinerziehender vater mit tochter, die kommen sehr oft hoch zum abendessen oder die sonja, na, das wir mal auf die aufpassen, weil paul was machen muss, ähm, und das ist super, also dass das so spontan ist, ne? der ruft auch manchmal abends um 10, 11 Uhr an, weil er weiß, wir sind da noch wach. dann kommt er auch mal hoch oder guckt mit jörg mal fußball oder mit der angelika, dann sitzen wir mal abends spontan hier, samstagabend um 10, und quatschen ein bisschen. natürlich vielleicht auch über irgendein plenum, was nicht so toll gelaufen ist, aber auch darüber hinaus“ (B11:42-44).*

Diese inoffiziellen Treffen finden abseits der offiziellen Wohnprojektkontaktmöglichkeiten (monatlicher Brunch, Feiern, Planungstreffen, Arbeitskreise etc.) statt. Man trifft sich spontan auf den Gemeinschaftsflächen, bleibt stehen, verbringt Zeit miteinander oder verabredet sich gezielt –

---

<sup>527</sup> z.B. aufgrund unterschiedlicher Interessen, Zeiteinteilungen, Alltagsabläufen, Lebenssituationen (vgl. Kapitel 4.4.1.5 sowie S. 171, 217)

<sup>528</sup> aus Basis dieses einfachen Kontakts entwickelte sich eine tiefe Beziehung, die u.a. auch emotionale Unterstützung beinhaltet (vgl. S. 240)

<sup>529</sup> mittlere vs. älteres Drittel nach konzeptueller Einteilung (Altersunterschied mehr als 30 Jahre)

auch im privaten Bereich der eigenen Wohnungen oder außerhalb des Projekts im Rahmen gemeinsamer Unternehmungen.

Auch im intergenerationellen Kontext lassen sich Beziehungsverhältnisse rekonstruieren, die weit über oberflächlichen, einfachen Kontakt hinausgehen und im Bereich der kognitiven und sogar emotionalen Unterstützung anzusiedeln sind – und sich somit ebenfalls dem Ideal der tiefen *solidarischen* Vernetzung und Unterstützung annähern.

*„der toni [ältere Nachbar<sup>530</sup>] kennt sich, der weiß halt immer alles so. das ist wie so ne wandelnde zeitung so. und ähm es ist halt INTERESSANT. also es ist so=n ich UNTERHALTE mich einfach gerne mit ihm, hab das gefühl, dass da kommt irgendwie immer wieder was neues. es gibt einfach genug gesprächsstoff. es ist, es wird einfach nicht langweilig so und ähm (.) ja DAS meine ich auch mit lernen. also aus nem gespräch heraus ne andere perspektive kennenlernen, ne andere, ne andere LEBENSwirklichkeit kennenlernen. das hat was für mich mit lernen zu tun so. und ähm im gegenzug dazu eben auch selber das gefühl zu haben so mit dem, was ich lebe, meine über das, was ich informiert bin, eben auch ähm ja erzählen zu können und auch damit so ähm als bereicherung für den anderen ähm dazustehen oder gesehen zu werden, wie auch immer (.) das ist so das, was ich mit LERNEN meine. austausch wieder im weitesten sinne einfach. (.) und das ist halt schön, dass das auch eben zu einer anderen generation. also ich meine, er könnte mein vater sein, ne. vom alter her“ (B6:140).*

*„also manchmal habe ich so auch das gefühl, dass ist so ein, ja hört sich vielleicht ein bisschen doof an, aber so ein bisschen so dieses väterliche. also nicht, dass ich nen väterlich-töchterliches verhältnis zu ihm habe, eher ein freundschaftliches, aber mir hat halt der vater gefehlt und dass ich da so das gefühl hab, ähm es ist auch so ein bisschen vielleicht die ebene und ähm ja auch zu sehen“ (B6:51).*

### *Übergreifende (Umgangs-)Muster*

Schaut man sich alle Muster in den zentralen Themenbereichen (Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung, Generationenbeziehungen) gemeinsam an, so lässt sich ein übergreifendes Umgangsmuster rekonstruieren, welches auf einem *vielseitigen Partizipationsprinzip* fußt. Die Bewohner dieses Typs zeigen ein *universell-vielseitiges Interesse* an ihren Wohnprojektnachbarn. Sie interessieren sich für deren Bedürfnisse und ihren Alltag innerhalb sowie außerhalb des Hauses. Sie treten mit ihnen in vielfältige Interaktion: über Gespräche, den Austausch von Gedanken und Ideen, Emotionen und über gemeinsame Unternehmungen etc.:

*„ja irgendwie glaube ich ganz einfach dass alle menschen mit denen du zusammenkommst, irgend ne bedeutung für dich haben ((lacht)). ich mein die buddhisten, die die sagen das ja sowieso ne? dass=de- dass du deine menschen da vor die NA:se gesetzt bekommst, ähm damit du da irgendwie lernst. ich seh das so=n bisschen so ÄHNLICH. also im prinzip ist jeder mensch (.) in ner bestimmten art und weise WICHTIG oder interesSANT. jetzt ist es SO: in dem haus äh (.) würde ich mir vielleicht (.) MEHR leute wünschen, die mehr so in richtung KUNST und sowas gehen würden. da gibt es relativ wenich HIER. aber es gibt eben (.) NAJA alles mögliche andere und es eh.(.) es ist letztendlich SO:, wenn man es so will (.) wie in=nem- in ner anderen form von nachbarschaft, dass man bestimmte leute (.) NÄHER kennenlernt und bei JEDEM MENSCHEN den du näher kennenlernst, gibt es interessante saCHEN. also alleine die=die geSCHICHTE, die der erlebt hat- oder die erlebt hat. GEMEINSAM erlebte geschichte, die ne also so ZEITgeschichte irgendwie=gibt=s interssante geschichten über den mauerFALL oder sonstige sachen. (.) es ist*

---

<sup>530</sup> Anmerkung der Autorin

*einfach interessant eh. also ich find=s sowieso sehr interessant mit anderen menschen ähm mich zu unterhalten und eh von denen (.) die lebensgeschichte zu erFAH:REN, ja so“ (B10:27).*

*„gespräch. ähm (.) gemeinsames essen, spielen, ja privates. also wo man den MENSCHEN kennenlernt, wo man vielleicht über seine wünsche, vorhaben, berufliche situation spricht, über die kinder ähm, keine ahnung über freundschaft, also man halt irgendwie das gefühl hat, das gegenüber ist ähm (.) an meiner person interessiert, ich bin an der anderen person interessiert, wo es halt irgendwo einfach ein schöner austausch ist. das ist für mich begegnung“ (B6:37).*

*„hat er mich dann an dem morgen, samstagmorgen, hat er noch mal so gesagt dann, du kommst doch hoffentlich heute abend auch, ne? [...] ich fand gut, dass ich da war. es war zwar etwas schwierig mit den ganzen studies da, die sind alle so verrückt (lacht) alle so ein bisschen [...] ein bisschen vom anderen stern. [...] aber irgendwie, äh, naja die unterhalten sich natürlich auch hauptsächlich über ihre professoren und was das für blöde typen sind und weiß der teufel was und über irgendwelche prüfungen und solche dinge, ne? aber ich hab mich da auch mit ein paar gut unterhalten“ (B3:89ff).*

*„mich stören auch basketball spielende kinder und auch erwachsene mit dem korb da unten nicht oder ping-pong-spieler. mich stört auch nicht, wenn manfred im sommer nachts um - um eins noch auf seinem balkon mit irgendwelchen freunden sitzt und sich unterhält oder sonst was, ich kann nämlich gut weghören. also, gut, das kann vielleicht nicht jeder, aber ich hör das nicht mehr, wenn da unten irgendjemand ist und, äh, kinder stören mich sowieso nicht, finde ich normal. also ich fand das immer entsetzlich, äh, als [familiennamen] letztes jahr im urlaub war, ich glaube, da waren [familiennamen] auch im urlaub in der zeit. [...] das war, also so totenstille in diesem haus, [...] also ich fand das fürchterlich, wie auf einem friedhof irgendwo. [...] und also das, was ich ganz toll finde, also ich möchte gerne merken, dass andere leute auch noch hier leben. (...)“ (B3:111-113).*

*„ALSO (.) wenn immer ich äh zum beispiel am wochene:nde HIE:R bin und zeit habe und auch mit madiTA, ähm is=also gibt=s immer mehr einfach schöne momente=da kommen auf einmal die nachbarskinder rüber, ähm spielen dann HIER äh zusammen mit=mit meiner tochter. mit madiTA. ähm dann kommt aber irgendwie der- auch der VATer von den nachbarskindern rüber und dann irgendwie was weiß ich. unterhalten wir uns hörn musik oder spielen backgammon und dann kommt aber noch=n KIND und irgendwie noch jemand dazu und dann sitzt man mit den erWACHSENEN zusammen, die kinder SPIELEN, man schaut ab und zu nach denen, so“ (B8:10).*

– wobei sie gleichwohl ihre eigenen Anliegen nicht aus dem Blick verlieren (s.o.). Dieses Interesse wird zum einen mit toleranten Denk-, Verhaltens- und Handlungsmustern kombiniert, die durchaus von einem *Sich-Anpassen*, einer Rücksichtnahme begleitet werden können.

*„also ein LERNprozess. und durch LERNEN verändert man sich ((lacht ein wenig)). is SICHERLICH ähm (1) auch mehr auch (.) die PERSPEKTIVE ÄL:TERER: MENSCHEN: (1) vielleicht immer mehr mit REINzubekommen, und zu- zumindest zu VERSTEHN-, auch ma zu HÖRN. und (.) was DEREN INTERESSEN SIND. und das die auch schonmal diverGIEREN. nich per se, aber ähm- und d=dann auch über die disKUSSION, die man nich nur im PLENUM hat sondern auch darüber HINAUS!“ (B8:71).*

*„DAS BEWUSSTSEIN hat sich VERändert daFÜR<sup>531</sup>! und da auch vielleicht=n bisschen, äh- auch SELBER NICH (1) so mit MEINEN BILDERN und VORSTELLUNGEN wie=s zu SEIN HAT. so*

<sup>531</sup> Anmerkung der Autorin: das Bewusstsein für die Bedürfnisse älterer Mitbewohnerinnen und Mitbewohner

*STARK REIN zu PRESCHEN, sondern DA: mich=n bisschen ZURÜCKzunehmen. und zu gucken oder so ((leiser werdend)) ((zieht Luft ein)) und (.) art=und=WEISE der ANDERN zu KOMMUNIZIEREN und welche INTERESSEN HABEN SIE!“ (B8:76).*

Zum anderen findet eine Verknüpfung mit *kreativen Aushandlungsprozessen* statt, in denen eigene Bedürfnisse gegenüber der Gruppe oder dem Einzelnen kontinuierlich thematisiert und durchaus auch Grenzen (von beiden Seiten) gesetzt werden. Diese werden solange verschoben bzw. neu definiert, bis eine Einigung erzielt ist.

*„ach ja, der grill, den haben wir ja nachher doch durchgesetzt, aber erst nach, äh, drei beschließen oder so. also dreimal ist er abgelehnt worden oder- weiß ich jetzt nicht mehr, ne? aber etwas was unheimlich kommunikativ ist und was eigentlich auch relativ häufig genutzt wird, und was eben auch kein vermögen- ich kann auch einen grill für 1.000 € kaufen, ne, oder noch teurer, gibt=s ja, so super-luxusgrills und so, äh, was relativ günstig war und - und wirklich auch genutzt wird. und, äh, da waren ja ganz viele immer dagegen. und auch jetzt, äh, ist es ja abenteuerlich, wenn man auf der terrasse vom- vom gemeinschaftsraum grillt, beschwert sich rosi, sie bekäme keine luft mehr. ruth sagt, sie könnte nicht auf ihren balkon. aber die sagt das noch relativ nett. (.) die ruf ich auch meistens vorher an, weil mit der kann man ja reden, ne? äh, wenn man hier grillt, beschwert sich ina, grillt ihr schon wieder? (lachen) äh, wenn man so dazwischen grillt, dahinten, bisschen weg vom haus, kommt gitta an und sagt, die ganzen blumen verbrennen von dem grill, obwohl der ein meter fünfzig davon entfernt steht. ja, und so ist wahrscheinlich jede ecke“ (B3:152).*

*„hab ich gedacht naja, jetzt kannst=e eigentlich hier auch nicht mehr wirklich (.) ne PARTY unbekümmert feiern ohne dass de nicht denkst äh jetzt fühl=n sich leute auf den schlips getreten. (1) so [...] ich hab das jetzt erstmal dann auch so: ähm (1) TOLERIERT. also AKZEPTIERT wäre jetzt falsch=weil ich hatte auch ma irgendwann- (.) also eher sponTA:N hat sich nochmal ne feier unten erGEBEN ähm=äh=wppfft MEINES GEBURTStages=jetzt aber NICH als große PARTY ausgeschrieben. sondern es war dann- es wa:rn irgendwie ZWANZIG leute DA. (1) ähm (.) weil ich dachte, sowas muss einfach auch MÖGLICH SEIN und=und da gab=s jetzt zumindest von (.) äh ROSI die das dann damals äh=äh ausgeschlossen hat (.) KEINE (.) KRITIK [...] weil ee=ich find (.) nach wie VOR irgendwie (.) auch für so=n HAUS so ne geMEINSCHAFT brauch=s einfach auch PARTIES ((lacht))! so. is auch=n TEIL wo=wo LEBEN sich ABspielt. so, ne? und wo vielleicht MEHR an ((holt tief luft)) (.) VERBINDENDEM passiert oder SICHER MEHR passiert als in=ner PLENUMSsituation“ (B8:47-49).*

*„so, also was so für mich absolut klar ist und wo ich auch drauf achte ist mittagszeit ne. finde ich, ist was was beide seiten, wo beide seiten von profitieren. also ich möchte nicht äh dass mittags irgendwie krach ist, weil mein kind schläft und ähm (.) ich gestehe diese ruhe auch anderen zu, die die brauchen. ähm, aber ich finde es völlig in ordnung, wenn um drei uhr nachmittags meine tochter oder meine töchter ähm vielleicht noch mit nem besucherkind ähm sich des lebens freuend, äh (.) schreiend durch den garten laufen, so. finde ich völlig in ordnung und derjenige, der da irgendwie was gegen hat, der ähm wohnt entweder im falschen haus oder soll sich, soll die tür zumachen oder keine ahnung. und dann, am anfang hab ich mir irgendwie, hat das bei mir schon irgendwie so beklemmenheit auch ausgelöst, wo ich mir gedacht hab, so, oh gott ich muss jetzt wirklich auf drauf achten, hab auch immer auf die uhr geguckt, halb drei, vorher darf lotta jetzt auch nicht schreien und ähm wenn, dann hab ich sie auch direkt angekackt dafür und ähm (.) dann irgendwann hab ich mir gedacht, so nee. also was mach ich mir jetzt hier für=n stress? ich mein, es ist jetzt nich so, dass ich, dass mein kind um neun uhr abends noch schreiend durchs haus rennt und irgendwie mit nem klotz irgendwie gegen=s geländer knallt und irgendwie richtig terror macht, um. sondern es hält sich ja alles im normalen rahmen und ähm ich mache nichts oder meine kinder machen auch nichts,*

*um zu provozieren oder irgendwie, ne. insofern hab ich dann ein gutes gewissen und kann auch solche sachen mittlerweile irgendwie überhören und denk mir, ja okay, wenn du ein problem damit hast, sieh zu, dass du=s löst (.) und ich stehe zur verfügung, um das problem zu lösen. aber es bringt nichts auf jemanden einzureden, der eigentlich auch gar nich in der- ja BEREIT ist oder willens ist äh, das zu lösen“ (B6:116).*

Um es auf den Punkt zu bringen, kann man sagen, dass Bewohner des Typs der „ausbalancierten Optimierer“ gelernt haben, sich einerseits tolerant und interessiert ihren MitbewohnerInnen gegenüber zu verhalten, sich ihren Wünschen und Bedürfnissen anzupassen und Rücksicht zu nehmen. Andererseits setzen sie auf geschickte Weise Grenzen, indem sie ihre eigenen Interessen nicht aus den Augen verlieren und im möglichst umfassenden, beidseitigen Einvernehmen kreative Lösungen anstreben. Auf diese Weise stellen sie, um mit den Worten Biens (ebd. 2004) zu sprechen, ein *ausbalanciertes Verhältnis zwischen Eigeninteresse und Solidarität* her.

#### 4.4.2.4.2 Typ 2: Die pragmatischen Nischennutzer

##### *Details der Lernmuster*

Bewohner, die diesem Typ angehören, zeichnen sich durch ein *ingeschränkteres Lernmuster* im Vergleich zum ersten Typ aus, welches sich in *reduzierten Verknüpfungen von Interaktions- und Reflexionsprozessen* zeigt. Sie ziehen ihre Erfahrungen *eher aus Beobachtungen und Gesprächen* denn aus *gemeinsamem Agieren*<sup>532</sup>. Vor allem in größeren Gruppenkonstellationen (z.B. Plenum) neigen sie dazu, sich kommunikativ oder gänzlich aus der Situation zurückzuziehen, d.h. sich nicht weiter an Diskussionen zu beteiligen oder z.B. die Versammlung zu verlassen bzw. den Einzelkontakt zu meiden (defensive Formen – vgl. Tabelle 1).

Sie denken kritisch über sich selbst sowie im Abgleich der Denk-, Verhaltens- sowie Handlungsweisen über ihre MitbewohnerInnen nach. Dabei spielen unterschiedliche oder ähnliche Bedürfnisse ebenso eine Rolle wie (vermutete) dahinterliegende *Gründe und Mechanismen*, welche von ihnen ausgiebig, nahezu umfassend „*theoretisierend*“ reflektiert werden (warum wer wie denkt oder handelt). Sie bewahren dabei einen positiven bis neutralen Grundtenor, welcher ihre tolerante Einstellung widerspiegelt<sup>533</sup>.

*„das wusste KEINER wie lange so was, also wie ANSTRENGEND solche ple- also diskussionen sind, um einen stu- um stühle, um tische, um wat auch immer. ich denke, dat haben die sich nicht vorgestellt [...]. also die konnten es nicht, wie gesagt. die wollten es nicht, konnten es nicht, fanden die ANDEREN alle intolerant, ist ja klar. und DOOF und FALSCH. das war natürlich auch. das kam natürlich auch noch dazu, ne? dass sie dann die argumente, die die anderen brachten, abgew- also ich habe die argumente der anderen ja AUCH abgewehrt, versucht abzuwerten, aber zu SCHWÄCHEN einfach nur, ne? weil ich meins natürlich durchhaben, ne? und meine argumente ((lacht)) aber bei DENEN war dat eben so dann haben die den MENSCHEN abgewertet. das ist glaube ich dat problem, dat viele da auch gar nicht die die trennungslinie zwischen der person und den argumenten oder der SACHEbene und der emotionalen ebene und auch oft da nicht mehr auseinanderhalten können oder so, ne? also spätestens mal wieder ne stunde nach dem plenum*

<sup>532</sup> Neben Gesprächen und Beobachtungen, die diesen Situationen gleichfalls innewohnen, liegt hierbei das Besondere in dem Aspekt, etwas gemeinsam zu gestalten, zu bewegen, zu schaffen (von Putzen und Aufräumen über Feiern organisieren und durchführen bis hin zu gemeinsamen Koch- und Bastelaktionen sowie gemeinschaftlichen Unternehmungen), das Spaß macht und durch das Kraft geschöpft wird für den auch manchmal stressigen Alltag im Wohnprojekt.

<sup>533</sup> im Gegensatz zum Typ der *egozentrischen Individualisten*, welche eher negative Assoziationen bzw. verurteilende Bewertungen vollziehen

*auseinander bringen ((lacht)) oder so. ich glaube, das IST auch- fällt auch vielen schwer, weil sie es gar nicht geLERNT haben, weil sie ja gar nichts drüber WISSEN. ich glaube, das war auch ein problem“ (B9:747).*

Die Bewohnerin nimmt hier ihre MitbewohnerInnen in Schutz, indem sie die anstrengenden Diskussionen herausstellt und betont, dass diese nicht einfach zu bewältigen waren: sie verwendet Betonungen (ANSTRENGEND), verweist darauf, dass alle Bewohner damit nicht gerechnet hatten (KEINER wusste das) und verdeutlicht, dass schon „Geringfügigkeiten“ (wie Stühle und Tische) schwierig waren – implizit schwingt dabei mit „von schwerwiegenderen Dingen ganz zu schweigen“. Darüber hinaus mildert sie ihre Interpretation des fehlenden Willens ihrer MitbewohnerInnen mit mangelnder Fähigkeit des Umgangs ab („die wollten es nicht, konnten es nicht“). Auch der Verweis auf ihr eigenes Vorgehen, was ein ähnliches war, zeigt das Verständnis, die positive Einstellung der Interviewee. Sie stellt jedoch sofort vergleichend heraus, dass sie, im Gegensatz zu diesen MitbewohnerInnen, durchaus in der Lage ist, zwischen der ihr relevant erscheinenden Sach- und Beziehungsebene zu trennen, worin sie einen klaren Vorteil für sich im Umgang mit solch kritischen Situationen sieht. Zum Abschluss spiegelt sich nochmals ihr toleranter Grundtenor, indem sie wiederholt die mangelnden Fähigkeiten der Anderen betont und diese gleichzeitig schützt – nach dem Motto: „sie können das ja auch nicht, weil sie das nicht **wissen**, sie **konnten** das **eben** nicht lernen“, d.h. sie hatten keine Chance im bisherigen Leben streiten und diskutieren richtig zu lernen – und sie auf diese Weise auch entlastet.

Tauchen in diesem vergleichenden Nachdenken alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten auf, so werden sie *eher theoretisch bearbeitet* und gedanklich durchgespielt aber *selten für sich selbst angenommen* und ausgeführt. Es kommt also weniger zu einer Modifikation bzw. Korrektur des eigenen Denkens und Handelns<sup>534</sup>, auch wenn sie gemeinschaftsförderliche oder sonstige positive Aspekte in dem Agieren ihrer MitbewohnerInnen erkennen, als vielmehr zu einem *Beibehalten* eigener Muster.

Im Gegensatz zum ersten vorgestellten Typus, steht bei ihnen nicht das Optimieren, welches Veränderungen anstrebt, im Vordergrund, sondern das Arrangieren mit vorgefundenen Gegebenheiten<sup>535</sup>.

*„dass man wirklich unterschiedliches interESSE HAT. dass man sagen kann MONTAG wird im flur geSPIELT. da- (.) DARF im flur gespielt werden oder aber ab=ab=ab- pfff 11 UHR ist dann schicht im schacht. im flur spielen in anführungszeichen ((leiser werdend)). HIER is entschieden worden dass im flur GAR NICHT GESPIELT wird. is AUCH in ordnung“ (B1:126).*

Sie suchen sich ihre „Nische“ im Wohnprojekt, um besser im alltäglichen Leben in demselben zurechtzukommen, welche sich zumeist zwar gemeinschaftstauglich darstellt, aber nicht unbedingt gemeinschaftsförderliche oder sogar -hinderliche Züge aufweist<sup>536</sup>. Sie *arrangieren* sich innerhalb der gemeinschaftlichen Akzeptanz nach dem Motto: „*leben und leben lassen*“. Zu diesem Muster gehören sowohl ein tolerantes (leben lassen) als auch ein durch gezielten eigenen Rückzug geprägtes (selber leben) Denken und Handeln. Sie suchen einen Weg, selbst gut leben zu können,

<sup>534</sup> im Gegensatz zum Typ der *ausbalancierten Optimierer*

<sup>535</sup> vgl. zudem B1:32 sowie B4:60ff (Kontakte allein mit jüngeren Eltern) – vgl. S. 247

<sup>536</sup> im Gegensatz zum gemeinschaftsförderlichen Optimieren des ersten Typus und dem eher –hinderlichen des dritten

lassen jedoch ihre Nachbarn ebenfalls mit ihren Vorstellungen bzw. Umgangsweisen leben – und ziehen sich ggf. lieber zurück, wenn keine Übereinstimmungen oder einvernehmliche, beidseitige Arrangements spürbar sind nach dem Motto: „*ich wandle mich nur, wenn nötig, lieber sind mir – möglichst einvernehmliche – Arrangements*“.

### *Muster der Lernergebnisse in den zentralen Themen*

Im Kontext des zentralen Themas der Kommunikation zeigen die Bewohner dieses Typs eher ein *bewusst situativ-temporäres* Rückzugsverhalten<sup>537</sup>, als dass sie einen kontinuierlichen Kampf um ihre Bedürfnisse und Interessen austragen<sup>538</sup>. Sie verhalten sich somit eher defensiv.

*„als sie- als die anderen ihr denn kontra gegeben haben und gesacht, also ich kann (.) ich kann das auch alleine und la- und wenn ich, wenn ich hier das übernommen habe auf dieser PARzelle, dann lass mich das mal wurschteln. (.) na, sie hat mir auch meinen [strauch-/buschname] AUSjegraben, (2) nein, der SOLL da nicht STEHN. der passt da gar nicht HIN, der muss woanders hin. den hat se jetzt unten an=ne hauswand jepflanzt. und nachher als denn da das kräuterbeet hinkam, ham=ses=vor=s haus jesetzt ((lacht)) da sind se [...] jeKLAUT worden. ((lacht)). da habe ich mir eins- hab ich mir eins jegrinst. hab ich jesacht, guck mal, die hatten den da- die- da sollt=er nicht STEHN“ (B7:128-129).*

Aus ihrer Erzählung lässt sich deutlich die Emotionalität rekonstruieren (Betonungen und Verschleifungen, Satzabbrüche und -korrekturen, Lachen, Schadenfreude, vermehrter Dialekt), die sie mit dieser Situation verbunden hat. Es lässt sich herauslesen, dass sie ganz andere Vorstellungen von der Bepflanzung ihrer Gartenparzelle besaß. Der Bevormundung durch die Nachbarin begegnet sie, im Gegensatz zu anderen Nachbarinnen („als die anderen ihr denn kontra gegeben haben“), jedoch auf<sup>539</sup> beobachtende und zugleich deeskalierende Weise: Sie hat sich nicht weiter auf eine Diskussion eingelassen, sondern ihre Nachbarinnen machen lassen und eher für sich, sich selbst zurücknehmend, im Nachhinein die Situation reflektiert. Dies betont<sup>540</sup> sie abschließend der Interviewerin gegenüber in der Darstellung ihrer Schadenfreude: nach dem Motto: „sehen Sie, es hat nicht sollen sein – das Schicksal hat mir Recht gegeben und der Strauch wäre nicht geklaut und eben noch an Ort und Stelle, wenn sie meine Wünsche respektiert hätte, wie es in meinen Augen richtig gewesen wäre“.

Bezüglich der Vernetzung und Unterstützung lassen sich *weniger offizielle* aber *umso mehr inoffizielle Beziehungen zu bestimmten Personen* rekonstruieren.

*„also genau. ich war selber auch überrascht. ich habe mich hier nochmal neu kennengelernt. also schon nochmal neu kennengelernt. ähm. (...) ähm ich kann soviel gar nicht vertragen. also ich brauch nicht so viele, soviel, nicht so viele und nicht soviel [...]ich kann das gar nicht verkraften. und ähm (...) also viele OBERFLÄCHLICH kann ich sowieso überhaupt nicht verkraften. das äh macht mich eher krank ((lacht)) und viele tiefe ist mir auch zuviel, kann ich auch nicht“ (B9:351-353).*

Die Bewohnerin erzählt, wie eine Veränderung im Laufe der Wohnphase stattgefunden hat, in der sie sich „nochmal neu kennengelernt“ hat. Aus den von ihr gewünschten und

---

<sup>537</sup> Zurückstellen eigener Bedürfnisse und Interessen

<sup>538</sup> im Gegensatz zu den anderen beiden Typen

<sup>539</sup> kommunikativ gesehen

<sup>540</sup> in der Wiederholung der nahezu identischen Wortwahl „*nein, der SOLL da nicht STEHN*“ (Meinung der Nachbarin) sowie „*da sollt=er [eben auch nicht] nich STEHN*“ (Meinung der Interviewee)

anfänglich auch gesuchten Kontakten zu vielen Personen im Wohnprojekt, entwickelten sich über die Zeit hinweg gezielte Beziehungen zu einzelnen BewohnerInnen. Die Interviewee begründet dies einerseits mit einer Abneigung gegen die naturgemäße Oberflächlichkeit, welche sich aufgrund der großen Personenanzahl und demgegenüber geringen ihr zur Verfügung stehenden zeitlichen und gesundheitlichen Ressourcen ergibt<sup>541</sup>. Andererseits musste sie feststellen, dass auch die von ihr angestrebten tieferen Beziehungen aufgrund dieser ebenso nicht möglich sind. Ihre Lösung besteht somit in der Pflege gezielter Einzelkontakte (bzw. Partizipation), d.h. dem Ausbau ihrer persönlichen Nische.

Während Erstere vergleichsweise wenig und oberflächlicher Natur sind, erreichen Letztere einen Grad „mittlerer Tiefe“<sup>542</sup>, d.h. bis hin zu kognitiver Unterstützung<sup>543</sup> (siehe Kapitel 2.2.1.3.3f sowie Abbildung 12 bzw. Fußnote 123), die durchaus als Freundschaft wahrgenommen<sup>544</sup> werden kann.

*„also für mich ist das schon auch irgendwie so, das macht natürlich irgendwie diese wohn- das ist vielleicht dann doch, na, das typische dieser wohnform, dass es, äh, so ne alltägliche leichtigkeit hat, also wenn ich jetzt eben von armin und katja spreche, dann kommen die irgendwie spontan zum mittagessen rüber oder so was und, äh, weiß ich nicht, dann sind wir mit essen fertig, armin legt sich aufs sofa und schläft ein. (lachen)“ (B4:82).*

*„ja, ich kann jetzt irgendwie sagen, dass bianca ein mensch ist, der zunehmend bedeutsam für mich ist, also weil ich einfach, äh, irgendwie doch relativ viel zeit mit ihr im zug verbringe und, äh, darüber wir uns auch schon relativ viel erzählt haben. äh, sicherlich auch so viel, wie ich jetzt noch niemand anders von - (...) hier im haus von mir erzählt habe. dadurch bekommt sie bedeutung. oder ich hab auch das gefühl, ich kann ihr das erzählen. ich hab auch das gefühl, es ist da in guten händen [...] ja, ich glaube, für mich fängt, äh, noch mal eine andere art von bedeutung da an, wenn halt, äh, gespräche stattfinden, die halt so den oberflächlichen bereich verlassen“ (B4:76).*

Die erste Passage verdeutlicht den freundschaftlichen Kontakt, welcher sich mit „Leichtigkeit“ im Alltag vollzieht. Zur Verdeutlichung unterstreicht sie das Einschlafen des Nachbarn auf ihrem Sofa – was sie bei sonstigen Besuchen anscheinend nicht selbstverständlich findet, in diesem Falle jedoch schon. Neben der gegenseitigen Kinderbetreuung, welche in anderen Interviewpassagen Thema war (vgl. B4:8, 58), erzählt sie von spontanen oder auch geplanten Treffen, bei denen für- oder auch miteinander gekocht und erzählt wird (praktische sowie kognitive Unterstützung – vgl. Diewald 1991, S. 70f).

In der zweiten Passage tritt die kognitive Unterstützung zu Tage. Die Bewohnerin beschreibt, wie die Beziehung zur Nachbarin nach und nach gewachsen ist. Aus dem einfachen Kontakt (z.B. der gemeinsamen Zugfahrten) entwickelte sich eine Beziehung, die

---

<sup>541</sup> Ein Vergleich bzgl. weiterer Stellen innerhalb des Transkripts war den Gutachtern über eine beiliegende Daten-CD möglich.

<sup>542</sup> gemessen sowohl an den anderen beiden Typen, wo sie sich eher im Mittelfeld befinden, sowie auf dem Kontinuum von einfachem Kontakt bis hin zu emotionaler Unterstützung (niedrig: einfacher Kontakt bis praktische Unterstützung in Notsituationen; mittel: praktische Unterstützung im Alltag bis hin zu kognitiver Unterstützung; hoch: darüber hinaus auch emotionale Unterstützung)

<sup>543</sup> der erste Typus erreicht den Grad der emotionalen Unterstützung, den die Bewohner, so lässt sich rekonstruieren, als den höchsten, d.h. dem tiefen, solidarischen Ideal am ehesten entsprechend, ansehen

<sup>544</sup> bzw. erzählt wird, da ich ja methodisch gesehen, keine Aussagen über Wahrnehmungen treffen kann, sondern allenfalls über die „Aussagen der Interviewees über ihre Wahrnehmungen“

„eine andere art von bedeutung“ bekommen hat“(vgl. Zugehörigkeitsgefühle in Anlehnung an Diwald 1991, S. 70f) und innerhalb derer „gespräche stattfinden, die halt so den oberflächlichen bereich verlassen“. Sie erfährt Bianca als ratgebende Person, der sie für sie selbst wichtige Episoden aus ihrem Alltag erzählen kann, der sie vertrauen kann („ich hab auch das gefühl, es ist da in guten händen“).

Ein Bewohner beschreibt, wie er im Verlauf der Wohnphase gelernt hat, sich aus dem Kollektiv zurückzuziehen und sich gezielt mit Einzelnen zu vernetzen:

*„ da [nach Einzug<sup>545</sup>] war die INVESTION für das geSAMTE projekt noch äh GRÖSSER, das heißt man hat ZEIT in den PLENEN verBRACHT, man hat mit DISKUTIE:RT, man hat sich sachen überLE:GT, ähm man hat auch zu=zu äh ANDERN sachen mitgeholfen. man hat sich auf irgenwelchen LISTEN eingeTRA:GEN, so. und das is jetzt äh (.) es is WENIGER. wenn halt LEUTE, jetzt is=ses wenn leute FRAGEN, wenn=äh=wenn DER WALDEMAR oder so FRAGT, äh kannst mir dabei mal helfen? kannst ma- dann=dann EHER. aber wenn da einfach ne LISTE aufhängen würde äh wo halt eh steht BITTE für das HAUS DIES UND DAS MACHEN da is äh das intersse schon wesentlich geRINGER als wenn ich WÜSSTE es hängt an ganz bestimmten PERSONEN, die ich MA:G oder die ich SCHÄTZE in dem HAUS. äh dann würde das ähm (.) dann würd=dann=würd=ich=sagen JA! is in ORDNUNG. da bin ich berEIT äh was zu tun“ (B1:38).*

*„und das ist jetzt nicht mehr so der fall. ähm (1) so für das GESAMTE projekt. deswegen is dieses (.) HANDELN jetzt wesentlich SELEKTIVER und bezieht sich auf einzelne PERSONEN [...] auf ne kleinere GRUPPE halt. (.) die gruppe der ELtern sozusagen“ (B1:42).*

*„wenn man so ähm die GRUPPE FESTMACHT an den KONTAKTEN, dann sind=s=sind=s die gruppe der der ELTERN. (5) gruppe der ELTERN mit den KINDERN, (.) die sich halt ähm=ähm mit den KINDERN oder AN den kindern orientIEREN. das heißt dort wo die KINDER sind findest findet man auch die ELTERN“ (B1:32).*

Ihm steht die Gruppe der Eltern am nächsten, da er mit ihnen die häufigsten und intensivsten Kontakte verbindet, welche ihm ganz pragmatisch in seinem Alltag nutzen: in der Kinderbetreuung, seiner eigenen praktischen Entlastung (Wochenendplanung, Babysitter, Abendbrot-Exklusivität, Rückzugsraum) sowie im gedanklichen Austausch aktueller Herausforderungen, die seine eigene Lebenssituation betreffen.

*„das is halt EINZIGARTIG hier, das ist ein unheimlicher m=MEHRwert des projektes, find ich HIER, gerade in diesen jetzt=jetzigen PHASE des lebens halt. das sie schon früher als andere kinder, pf=beHAUPT ich mal. natürlich kriecht man das auch äh durch ne GÜNSTIGE atmosPHÄRE hin, aber HIER im haus is=es einfach- is=es einfach SO. so gegeben. dass man SCHNELLER halt mal auch MITGENOMMEN wird, äh von andern wenn ne AKTION geplant is, man muss sich nich immer überlegen was man am wochenende macht, man kommt mit neuen LEUTEN halt äh in konTAKT die halt von andern leuten mit ins haus genommen wird“ (B1:148).*

*„ähm da hat man halt die möglichkeit mit dem einen oder anderen gespräche zu führen so wie is so der anspruch von den kindern halt so dass da halt ähm kann man das MACHen? man trinkt kaffee man tauscht sich aus, sind dann die normalen tage in der=in der WOCHEN, am: wochenENDE wird=s dann geGUCKT, WER Wohin fährt. einer hat ne idEE vielleicht äh dass man dann mal zusammen schwimmen fährt, oder zusammen halt was=was unter=unterNIMMT“ (B1:18).*

---

<sup>545</sup> Anmerkung der Autorin

*„dass man halt dann mal äh die nachbarin fragt ob sie (.) das (.) babyphone=nimmt weil man dann mal wenn es wirklich klappen sollte man dann mal nen abend AUSgeht mit der frau. einmal im monat passiert das so ab und zu mal zum beispiel [...] ODER abends äh die zweite woche da sind die kinder halt- man kommt zuhause hin und die kinder sind halt woanders ESSEN und äh man hat dann auf einmal die möglichkeit sich am=am tisch dann mit einem seiner drei kinder halt äh anders zu unterhalten was so sonst nicht möglich wäre. sie kommen dann nach dem abendessen wieder“ (B1:18).*

Auch intergenerationell herrscht das Muster der „pragmatischen Vernetzung und Unterstützung“ vor. Die Kontakte werden eher nach ihrem persönlichen, praktischen Nutzen geknüpft und beurteilt, während sich bei dem ersten vorgestellten Typus noch deutlich altruistische Tendenzen feststellen ließen<sup>546</sup>. Der Nutzen kann dabei sehr handfest sein (Babysitting) oder auch abstraktere Formen annehmen (Erweiterung des eigenen Horizonts):

*„unsere NACHBARIN MARIANNE. die halt ihr leben eh auf ne art und weise bewältigt, wo ich sage, so würd ich mein leben NICH bewältigen. die ein lebensMODELL lebt, dass ich halt äh ähm=ähm=ähm (.) INTERESSANT FINDE, weil von MEINEM moDELL halt etwas weiter WEG! [...]. so=ne so GLAUBENSGESCHICHTE im hinterGRUND. und sacht hier, das motiVIERT mich GUTES ZU TUN. und das macht ihr dann auch SPASS. dass is so eine. w=BEDEUTSAM finde ich. [...] (6) dass sie sich um meine KINDER kümmert beispielsweise [...]. (3) also oder bedeutsam. b=w ja ja klar. (2) be=BEREICHERUNG meines- ERWEITERUNG meines HORIZONTS. (1) erweiterung meines ((lässt Hände auf Oberschenkel fallen)) HORIZONTS“ (B1:188-192).*

Kontaktmöglichkeiten, deren Realisation in den Augen der Interviewees scheiterten, enden oftmals in einer Distanzierung, einer bewussten Ablehnung bzw. Nicht-Partizipation, der auch wenig bis keine Alternativen entgegengesetzt werden.

*„ich bin, denk ich schon, durchaus ein höflicher mensch, gesagt hab, ich möchte das jetzt nicht mehr hören, möchte nicht, dass du mir diese dinge über die leute erzählst, das müssen die selber entscheiden, hör bitte auf damit und sie nicht aufgehört hat, sondern weitererzählt hat und ich bin dann gegangen [...] ich bin danach einfach nur noch auf distanz gegangen“ (B4:24)*

*„dass es schon auch ne größere- nach und nach ne größere dickhäutigkeit gibt, was beschwerden angeht [...] irgendwann kommst du an den punkt, einfach zu denken, ja, reg dich nur auf“ (B4:120<sup>547</sup>)*

Möglicherweise werden alternative Denk- und Handlungsweisen noch gedanklich durchgespielt; sie werden jedoch nicht realisiert, was sich auch in einer mangelnden Eigeninitiative zeigt. Bewohner diesen Typs arrangieren sich lieber mit den Gegebenheiten (nach dem Motto: „wir verstehen uns eben nicht“ oder „es bietet halt Niemand sowas an, was meinen Bedürfnissen entspricht, das gibt es hier eben nicht“), als selber etwas zu initiieren.

*„dass mir einige leute halt (.) dass ich KEINEN KONTAKT zu dem HAB, (1) beispielsweise probier ich ja gerade aus mit HEIKE n=BISSCHEN, aber ich komm nich so richtig an die PERSON DRAN.*

<sup>546</sup> z.B. vielseitiges Interesse an Kontakten, kreativer Umgang mit Lösungsideen im Falle von Differenzen, Optimieren der Gegebenheiten für alle Betroffenen (vgl. Kapitel 4.4.2.4.1)

<sup>547</sup> vgl. §122-125: In dieser Passage bezieht sie die „dickhäutigkeit“ direkt auf sich, was ein Indiz dafür ist, dass auch allgemeine Äußerungen durchaus einen Bezug zu den eigenen Denk-/Verhaltens/Handlungsweisen besitzen. Durch die Schilderung bzw. Erzählung, die sich eher an dem unpersönlicheren „man“ orientiert, wird gleichzeitig die eigene Position deutlich (vgl. auch B5:132 das lärmende Basketballspiel – S. 257).

wenn=wenn=s so mal=n AUSTAUSCH IS, is=es OKAY, aber mir is noch nix eingefallen was ich ihr sagen könnte, was=w=w (?wo ich so=n bisschen?) (1) vielleicht sollt ich sie einfach mal zum kaffee einladen. wer weiß. (1) ODER deswegen WART ich ma auf SITUATIONEN, unten wo sie dann da SITZT, und sagen NA HEIKE? ERZÄHL DOCH MAL! wie GEHT=S denn DEINER FAMILIE. oder HAST DU ne familie überhaupt?“ (B1: 258).

„was=ich=mir wünschen würde wäre halt irgendwie (.) THEMENABENDE. wo halt EINER den VORbereitet irgendwie (.) IS ja auch schon muss ich sagen. is nur nichts dabei gewesen was mich interessiert hat. also STRICKEN oder sowas is noch nicht gewesen. hausarbeiten. tupperparties. auch noch nicht mein ding. ((leiser werden)) [...] (1) hm aber beispielsweise EINER würde was ich weiß nicht was ÜBER keine ahnung SCIENCE FICTION oder ma=n AUTOR! wie so=n KAFKAABEND da hat ma lust drauf. ähm (.) LITERATURABEND. dass man halt nen paar (.) BÜCHER (.) vorstellt. oder sowas. das könnt ich mir gut vorstellen ((leiser)). das wäre- das find ich unheimlich bereichernd.

Interviewer: wäre das nich ma was, was du auch ANstossen könntest?

B1M38: hab ich ja geMACHT! (1) äh=w=w ja: zum beispiel FILMABEND. äh wollt- hab ich mit waldemar besprochen wollen wir ja wieder (.) AUFleben lassen, aber waldemar äh äh is DA: weiß nich woran es hakt da irgendwie (.) wahrscheinlich sind wir mit den interESSEN unterschiedlich was so die FILME angeht. da konnten wir bis jetzt noch keinen NENNER finden, ob wir das wieder zusammen machen oder (.) waldemar hat=hat äh würd gern wieder an dem gleichen tag, den wir (.) schon FRÜHER HATTEN, hat er erzählt, aber er- ich hab noch nichts gesehen dass er was gemacht hat. gerne wieder=n paar filme. er hat=n paar filme. die würde er gern ZEIGEN. (.) und war da nicht beREIT irgendwie zu diskutie:ren. meinte NÄ, die filme sind gut.=wollt=er=mal ausprobieren. meint ich=is=okay=probier=s=ma=aus. (2)“ (B1:158-160).

Wichtig zur Charakterisierung diesen Typs ist jedoch, dass sich Rückzüge und Nicht-Partizipation immer nur auf einzelne Diskussionen, Situationen bzw. Personen beziehen oder auf eine bestimmte Zeit begrenzt sind (siehe situativ-temporäre Rückzüge, vgl. Kapitel 4.4.1).

„aber ich musste mich oft zurückziehen insofern sti- also in sofern ist mir die gemeinschaft oft zu viel geworden, dat ich mich OFT zurückziehen musste. öfter [...] **also in den zeiten als hier krieg herrschte**, habe ich mich ja schon fast nur noch zurückgezogen. ((lacht)) [...] (.) also ich bin nicht mehr zu plenum gegangen. ich habe ähm kontakte ver- gemieden, gespräche GEmieden. ich habe auch leuten gesagt: mit diesem thema brauchst du mir nicht mehr in die wohnung kommen. [...]ich muss gestehen, ich habe glaube ich, nicht SEHR viel davon mitgekriegt, wie die anderen darauf reagiert haben wirklich. ich glaube, ich habe das nicht sehr mitgekriegt, weil ich mich einfach nur noch abgeschottet habe“ (B9:309-321).

„also es war irgendwie so oder es hat irgendwie auch so einen inneren druck in mir selber aufgebaut im sinne von ich komm nach hause und muss- nach dem plenum und muss irgendwie erst mal ein bier trinken, damit ich schlafen kann, weil das so ne spannung war, die da in der luft lag. (...) [...] ich bin nie aus dem plenum gegangen, **aber ich bin nicht mehr gekommen. das ist natürlich ((lachen) auch- auch ein weg des gehens**“ (B4:18+30).

„also es ist ein vermeiden von bestimmten kontakten [...] also ich glaube das ist eher ein vermeiden und aus dem weg gehen“ (B4:36-38)<sup>548</sup>.

---

<sup>548</sup> vgl. auch B4:24 – S. 181

### *Übergreifende (Umgangs-)Muster*

Den bisherigen Ausführungen folgend, lässt sich zusammenfassend ein übergreifendes Umgangsmuster rekonstruieren, welches von gezielter Partizipation bzw. gezielter Nicht-Partizipation geprägt ist. Die Zeiten der Teilnahme und auch der bewussten Nicht-Teilnahme werden geflissentlich ausgesucht und z.B. gegen andere Möglichkeiten des eigenen Interesses und Bedürfnisses abgewogen:

*„das frühstück [...] wenn wir da sind- also wenn wir jetzt nichts anderes vorhaben, gehen wir eigentlich auch in der regel hin“ (B4:12).*

*„und ich habe keine- ich nehme ja an nichts festem hier teil. [...] wenn ich- wenn da plenum hereinpasst und ich- [...] wenn ich erfahre es ist ein plenum und dann ich habe zeit, dann geh ich dahin, ne? aber das ist nicht fest“ (B9:183).*

Die pragmatischen Nischennutzer zeigen also ein gezieltes Interesse an ihren Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern. Sie entscheiden sich bewusst für oder gegen einen Kontakt bzw. bestimmte Kontaktformen. Dies äußert sich in einer Bevorzugung inoffizieller Kontakte, welche als intensiver und tiefer erlebt werden<sup>549</sup>, gegenüber offiziellen. Im Rahmen eines toleranten Denkens und Handelns findet eher ein Hinnehmen der Andersartigkeit ihrer Nachbarn statt, welche sie versuchen mit ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen bzw. ihrem eigenen Denken und Handeln in Übereinstimmung zu bringen. Sie treten dazu durchaus in Aushandlungsprozesse ein, nehmen an Diskussionen teil, ziehen sich jedoch, wenn es nicht funktioniert zurück. D.h. sie zeigen ihren Mitbewohnern in den Gesprächen Grenzen auf und vertreten ihre Ansichten. Fruchtet dies nicht, wählen sie eine extremere Stufe der Grenzziehung, indem sie sich, eine Nische suchend<sup>550</sup>, zurückziehen. Somit wahren sie ihre eigenen Bedürfnisse, lassen den anderen ihre, die sie jedoch nicht in Einklang bringen müssen<sup>551</sup> (wie es z.B. der Typ der ausbalancierten Optimierer versucht). Auf diese Weise verwirklichen sie, um wiederum einen Vergleich mit Bien (ebd. 2004) zu bemühen, ihr Eigeninteresse im Rahmen reduzierter Solidarität: sie suchen gezielten und nicht umfassenden oder durchweg tiefen Kontakt, werden unterstützt und geben Unterstützung, sie beschützen ihr eigenes Interesse, indem sie Grenzen aufzeigen und durchaus, ihre Interessen während, sich zurückziehen. Kurzum: sie arrangieren sich nach dem Motto: leben und leben lassen.

#### **4.4.2.4.3 Typ 3: Die egozentrischen Individualisten**

##### *Details der Lernmuster*

Für Bewohner diesen Typus<sup>552</sup> ist ein *egozentrisches Lernmuster* kennzeichnend, welches zu einem *erheblichen Anteil aus Reflexions- gegenüber geringen Interaktionsprozessen* besteht. Gemeinsame

<sup>549</sup> Erstere werden eher mit einfachem Kontakt und gelegentlicher praktischer Unterstützung verbunden, inoffizielle Formen reichen demgegenüber bis hin zu regelmäßiger kognitiver oder gar emotionaler Unterstützung.

<sup>550</sup> Diese Nische kann z.B. in einer kleinen Gruppe wie „den Eltern“ bestehen oder im Rahmen freundschaftlicher Einzelkontakte gelebt werden – indem man z.B. zusammen kocht, ins Kino oder Theater geht – eben entlang übereinstimmender Interessen das Leben ausrichtet. Anderen Personen mit zu unterschiedlichen Einstellungen oder Bedürfnissen wird dann aus dem Weg gegangen (vgl. B4:60-66; B1:32 – siehe S. 247) – (während der erste vorgestellte Typ auch hier den Kontakt suchen würde).

<sup>551</sup> wie es z.B. der Typ der *ausbalancierten Optimierer* versucht

<sup>552</sup> Dieser Typ (ursprünglich zunächst an B2 und B5 rekonstruiert) wurde durch Aussagen über Dritte ergänzt, da alle Interviewees Elemente diesen Typs bei anderen MitbewohnerInnen wahrnahmen, jedoch nur Einige ihm selbst zugeordnet werden konnten. Dies liegt vermutlich daran, dass der Typ des *egozentrischen Individualisten* so gar nicht dem Ideal eines MGO-Bewohners entspricht und auch ansonsten Eigenschaften aufweist, die man an sich selbst nicht

Aktionen mit einem hohen Grad an unterschiedlichen Interaktionen finden nur sehr marginal statt. Maßgeblich sind *Lernszenarien, in denen ausschließlich Beobachtungen und/oder Gespräche* stattfinden. Diese werden zwar reflektiert, aber *kaum mit weiteren Interaktionen verknüpft*, so dass festgefahrene gedankliche Muster die Überhand gewinnen. Alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten rücken damit in weite Ferne. Bewohner dieses Typs neigen in den Reflexionen dazu, *ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen in den Vordergrund zu stellen*. Sie nehmen diejenigen ihrer Mitbewohnerinnen zwar wahr, *ohne jedoch eine kritische Selbstreflexion zu vollziehen*.

*„also die konnten es nicht, wie gesagt. die wollten es nicht, konnten es nicht, fanden die ANDEREN alle intolerant, ist ja klar. und DOOF und FALSCH“ (B9:747<sup>553</sup>).*

*„aber vor allen dingen auch doch eher die haltung auch noch (...) sowas rigoroses sowas rigides, sowas wo so gar nicht so äh. ich habe einfach vermisst dieses, dieses, diesen VERSUCH oder dieses ehrliche bemühen. also versuch ist so ein bisschen jetzt zu schwach auch. ich habe bei vielen dieses ganz ehrliche bemühen (.) vermisst, dat wir ALLE zusammen in einem boot sitzen und da einfach versuchen wat nettes draus zu machen. dat habe ich einfach vermisst bei vielen“ (B9:594<sup>554</sup>).*

*„also ich hab halt immer gemerkt, dass ich, wenn- ne? ich möchte irgendwas, dann sagt waldemar, ja, musste- das musste im plenum, ne? im plenum vorgeben und dann weißte ja, dass ich da was wollte und dann hat das ein dreiviertel jahr gedauert, eh da mal irgendeiner- da hat ja keiner was zu gesagt, so. es wurde überhaupt nicht verfolgt. [...] das hat die- was ich da wollte, hat die nicht interessiert, also haben sie es nicht gemacht, obwohl was beschlossen worden ist. es ist beschlossen worden, dass man das, ähm, irgendwann beim nächsten mal oder so was wieder diskutiert. das wird nicht gemacht. [...] wohingegen irgendwie, was weiß ich, die wärmekabinen-fraktion, die hat dann irgendwie ordentlich insistiert und die haben ihre wärmekabine gekriegt, während ich irgendwie diese komischen dinger nicht mehr gekriegt habe. weißt du, nach zwei jahren interessiert mich das nicht mehr. so. oder, ja, ich weiß gar nicht, wie ich es sagen soll, also ich habe zum beispiel, bin ja deswegen auch so auf waldemar so sauer, weil der mich so gestoppt hat mit dem, ähm, mit der fahrradständerlösung, so, weil ich das gefühl hatte, der hat da meinen vorschlag einfach unterschlagen, so. ähm (...) also was kann man machen?“ (B2:81-85).*

Der Weg der Interviewee ist es, ihr Anliegen einmal vorzubringen, evtl. auch nur gegenüber einer Person („waldemar“) und dann quasi darauf zu warten, dass es von den anderen, die u.U. daran kein Interesse haben, weiter verfolgt wird – auch dann, wenn sie nicht anwesend ist. Im Gegensatz dazu sieht sie eine Gruppe von Mitbewohnern, welche auch ein Anliegen haben, die sich zusammenschließen und auf den Hausversammlungen vor allen kontinuierlich für ihr Interesse eintreten – und damit, letztendlich, d.h. es hat auch eine geraume Zeit gedauert, erfolgreich sind. Die Interviewee weiß jedoch für sich keinen anderen Weg, keine Alternative, sieht auch z.B. keine Möglichkeit, ähnlich wie ihre gerade beschriebenen NachbarInnen vorzugehen. Sie sieht die „Fehler“ nur bei ihren

---

so gerne entdeckt und dann auch noch offen im Interview erzählt. Dennoch scheint dieser Typus, da er so oft in den Erzählungen auftaucht, für die Typenbildung relevant zu sein, so dass ich neben B2 und B5 (welche diesen zunächst repräsentierten) sowie in Teilen B7 und B9 die Aussagen über Dritte habe unterstützend mit einfließen lassen. Diese wurden jedoch immer gesondert gekennzeichnet, so dass sie für den Leser transparent bleiben.

<sup>553</sup> Aussage über Dritte

<sup>554</sup> Aussage über Dritte

Mitbewohnerinnen, die ihre Person und ihr Anliegen nicht ernst nehmen und nicht unterstützen, sie „unterschlagen“.

Die egozentrischen Individualisten bewerten also ihr eigenes Denken und Handeln positiv, d.h. sie verhalten sich in ihren Augen korrekt, währenddessen sie die *Fehler eher bei den Anderen suchen* sowie deren Denken und Handeln, inklusive antizipierter Gründe, mit *negativen Assoziationen* verbinden.

*„ich=ich=ich ruf an, ich bin wach, könnt ihr nicht- ich bin ja dann wach, ja? so oder aber ich geh zu michael, ich höre klopfen auf dem balkon morgens um acht und ich sage, michael, es ist sonntag. oh ja, lukas, da müssen wir mal reingehen. es ist einfach, die haben da kein bock drauf<sup>555</sup>“ (B2: 93).*

*„wenn familie maier samstags morgens aus dem haus geht, dann ist das als ob die losgelassen werden, als ob die den ganzen morgen noch nichts sagen durften und jetzt raus und schreien, ja? so, das hör ich, das schreit mir auf den tisch. dann denk ich, wie oft hab ich das schon gesagt? warum kann man den kindern nicht vorher sagen, ((flüstert) leise wie die kätzchen schleichen). warum kann man das nicht sagen?<sup>556</sup> konnte ich ja, ich konnte das, ich hab das so gemacht. meine kinder schreien nicht durch den flur, so“ (B2:99).*

Die Interviewee tritt nur zum Teil mit ihren Mitbewohnern in Kontakt (Anruf, kurzer Hinweis auf Wochenende). Klärende Gespräche bzw. weitere Interaktionen, in denen Kompromisse gefunden werden, scheinen nicht stattzufinden<sup>557</sup>. Stattdessen bleibt sie in ihren Reflexionen regelrecht hängen und führt das ihr unverständliche und störende Verhalten auf Ignoranz („die haben da kein bock drauf“) oder Unfähigkeit bzw. Unwillen („warum kann man das nicht sagen“) zurück.

*„es regnete den ganzen tag auch so, dachte ich da brauchst du nicht mehr mit dem fahrrad raus zu fahren so. und dann ähm (...) habe ich gefragt, ob ich mit könnte so, ob sie mich mitnehmen würde und dann hat sie gesagt ähm nee, also wüsste sie nicht, wann sie einkaufen fährt so. und DA war ich total enttäuscht (...) (...)<sup>558</sup>“ (B5:99).*

Diese Interviewee geht davon aus, dass ihre Nachbarin sie nicht mitnehmen wollte. Sie führt die Gründe auf eine persönliche Ablehnung zurück. Alternative Interpretationen, wie z.B., dass die Zeit oder andere organisatorische Aspekte (Platz im Auto, anschließende Fahrtziele etc.) einfach tatsächlich noch ungewiss waren, bleiben unbedacht. Auch eine weitere Nachfrage, die dies klären könnte, bleibt aus. Es findet auch im Nachhinein keine Aussprache statt, sondern das Gefühl und die Begründung der persönlichen Zurückgewiesenheit bleiben mit dieser Situation und der Person verankert.

Dies führt dazu, dass zum einen alternative *Denk- und Handlungsmöglichkeiten nicht für sich selbst*, sondern nur für ihre Mitbewohner erdacht werden. Zum anderen schließt es eine *Übernahme der Denk- und Handlungsmuster ihrer Nachbarn aus*, die möglicherweise, objektiv betrachtet, für sie selbst einfacher wären oder eher zum Ziel führen würden (vgl. B2:81ff) bzw.

---

<sup>555</sup> oder haben sie es vergessen, nicht bemerkt, sind sie überfordert, empfinden sie es als nicht so laut etc. etc.

<sup>556</sup> alternative mögliche Denkweise vielleicht haben sie es ja gesagt, aber es ist schwer durchzusetzen

<sup>557</sup> Beispiel einer gelungenen Lösung siehe BVB-Schal (S. 293)

<sup>558</sup> Es folgt eine sehr emotionale Stelle im Interview, bei der das Band gestoppt wurde. Diese verdeutlicht intensiv das Gefühl der Zurückgewiesenheit, welches jedoch nicht z.B. in einem klärenden Gespräch oder einer erneuten Anfrage aufgegriffen oder ggf. gelöst wurde.

generell für das Projekt gemeinschaftsförderlicher wären. Alternative Interpretationsmöglichkeiten oder Umgangsweisen, welche ihnen durch ihre MitbewohnerInnen vorgelebt werden und die ihnen möglicherweise auch neue Handlungsspielräume ermöglichen könnten, werden somit ausgeblendet.

*„also war weniger freundlich zu mir und ist jetzt schon manchmal freundlicher zu mir, aber, ich weiß es nicht. ich- mir kommt=s total schräg vor“ (B2:134).*

*„sie hat ja mir zum beispiel ganz lange, ähm, den [name tageszeitung] hingelegt, über anderthalb jahre hat sie mir den stellenmarkt vom [name tageszeitung] hingelegt, obwohl wir uns gefetzt haben, aber sie hat es trotzdem gemacht. so, fand ich ganz cool. hätte ich bestimmt nicht gemacht, hätte ich gedacht, die blöde alte kann mich mal, mach ich nicht, ja? das fand ich cool, hab ich mich gefragt, was ist das? (.) jetzt hat sie- jetzt macht sie es nicht mehr, so. weiß nicht, ob sie weiß, dass ich einen job hab, weil eigentlich könnt ich ihn immer noch gebrauchen, weil ich würde mich auch gerne weiter bewerben. ich weiß es nicht, was dass- ich hab sie nicht gefragt, also weil ich es halt alles schwierig finde und möglichst wenig berührung“ (B2:136).*

Ein freundliches „Auf-den-Anderen-Zugehen“, trotz oder gar in der Phase eines Streits, wird nahezu misstrauisch beäugt und mit negativen Assoziationen verbunden. Eine weitere Interaktion, die z.B. in einem Gespräch bestehen könnte, etwa herausfinden, warum die Zeitung nicht mehr herausgelegt wird, bleibt aus – die negativen Bewertungen bestehen infolgedessen weiterhin unberührt. Eine Alternative wäre, die offene Art der Nachbarin aufzugreifen, ebenfalls offen auf sie zuzugehen, um auf diese Weise die festgefahrenen Strukturen (negative Bewertungen/Assoziationen, wenig Kontakt: „möglichst wenig berührung“) aufzubrechen.

Die Bewohner dieses Typs *behalten ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen bei*<sup>559</sup>, auch wenn diese kurz- oder langfristig nicht zu einer Verwirklichung ihrer Ziele<sup>560</sup> bzw. einem individuell besseren Zurechtkommen im Wohnprojekt führen. Eine Bewohnerin kommentiert dies wie folgt:

*„naja. ich würde mal so sagen. es sind- manche leute sind weniger lernfähig als andere. also konflikte kannst du ja nur lösen, da müssen ja beide irgendwas lernen, müssen sich irgendwie ihr verhalten ändern oder zu dem konflikt ne andere einstellung gewinnen, damit man den lösen kann und (...) manche können das und manche sind, SCHÄTZE ich ein, man das darf nicht so sagen, dass sie ziemlich festgefahren sind und dass sie das möglicherweise nicht auf die reihe kriegen“ (B7:216<sup>561</sup>).*

Vergleicht man diesen Typ mit den beiden vorhergehenden, so stehen weder ein „Optimieren für alle Beteiligten“ noch ein „möglichst einvernehmliches Arrangieren“ im Vordergrund, sondern die Verwirklichung eigener Interessen und Bedürfnisse: ein *egozentrisches Individualisieren*, dessen oberstes Credo *„ich will leben“* lauten könnte<sup>562</sup>.

---

<sup>559</sup> indirekte Kommunikation, festgefahren grübelndes Reflektieren, mangelnde Interaktion etc.

<sup>560</sup> Erfüllung ihrer persönlichen Erwartungen, die sie mit dem Einzug ins MGO verbunden haben (vgl. Kapitel 4.4.1.1)

<sup>561</sup> Aussage über Dritte

<sup>562</sup> Wichtige Anmerkung: Man darf besonders an solchen Stellen wie dieser nicht vergessen, dass die Typen eine Zuspitzung der vorgefundenen empirischen Gegebenheiten darstellen. Keine Bewohnerin und kein Bewohner weist ausschließlich Muster des einen oder anderen Typus auf. Keine/r entspricht also zu 100% dem *egozentrischen Individualisten*, dem alle anderen Nachbarn und deren Bedürfnisse gleichgültig sind. Darüber hinaus stellen Interviews immer eine Momentaufnahme dar, die keine Aussagen über zukünftige Prozesse zulässt. Dies bedeutet, dass alle befragten Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer sich heute durchaus in ihrem Denken, Verhalten und Handeln verändert haben können und mehr Anteile eines anderen Typus in sich vereinen (vgl. Kapitel 3.5.5).

*„es gibt diese=DIESE INDIVIDUALISTEN, die DOMINANTEN, die halt sagen müssen, äh ich BIN NICH KOMPROMISSBEREIT, sozusagen, ich hab jetzt schon äh 60 JAHRE jetzt äh KOMPROMISSE geMACHT, jetzt MACH ich KEINE kompromisse MEHR, JETZT will ich dass hier RUHE im KARTON IS beispielsweise“ (B1:126<sup>563</sup>).*

*„ich hab so viel um die ohren, ich kann nicht irgendwie ARBEITEN und KINDER und studIEREN und haushalt und DANN noch wohnprojekt, wo ich das gefühl hatte, AUSSER von berit habe ich ja davon NIX geHABT! berit hat mir, äh, die kinder genommen, soWAS von zuVERLÄSSIG, ja. die anderen, diese ganzen (.) omas sozusagen, vermeintlichen ersatzOMAS, die müssen AUSSchlafen oder die haben YOGA oder die haben - müssen zur UNI, ja? ich MUSS arBEITEN oder hab=n semiNAR und- und die- diese muttis, die sagen dann eben zu mir, hach, ich gehe schon 15 jahre zur uni. (.) und ich denke oh scheiße, eh, die geht schon 15 jahre zur uni als rentnerin und ICH habe meine ausbildung noch nicht fertig, ja? ich habe- ich habe meine bedürfnisse hier nicht erFÜLLT gekricht, so“ (B2:111).*

*„hat sie auch dann immer wieder gesagt, sie hat 12 jahre darauf gewartet und sie haben sich das so vorgestellt und dass mit dem fitnessraum, immer wieder, obwohl=s ja immer wieder auch irgendwelche beschlüsse gab. das war so nicht gedacht, das war so nicht gedacht, das war so nicht gedacht, die hat sozusagen alles, was in der zwischenzeit und die ganze historie hat die völlig ignoriert. die ist bei diesem fitnessgedanken, den sie von anfang an hatte, geblieben und das ist wichtig für die alten und, ähm, und alles andere hat nicht gezählt. und das fand ich heftig, so“ (B2:154<sup>564</sup>).*

Im Hinblick auf das Erlernen solidarischer Umgangsweisen bedeutet dies, persönlich gesehen, Stillstand – nach dem Motto *„ich wandle mich nicht, weil ich weiß, was richtig ist – und ich bin richtig“*.

*„das liegt am willen der beteiligten, am guten willen der beteiligten. wenn die nicht einsehen, dass ihr verhalten in dem oder jenem punkt DANEBEN war und die keine veranlassung dazu sehen, dass zu ÄNDERN“ (B7:218<sup>565</sup>).*

*„(...) naja natürlich. wenn ich sage, ihr alten, [...] ihr habt irgendwie bestimmte bedürfnisse, ja, und ihr könnt davon überhaupt nicht abrücken, also ich sag das zu carola, so, ihr rückt davon nicht ab. also ihr erwartet von den jungen anpassungs- und- und, äh, äh, konfliktbereitschaft oder anpassungsbereitschaft, aber ihr selber, ihr- ihr wollt euch ja auch nicht anpassen, ja? (B2:184<sup>566</sup>).*

*„wurde ja auch davon ausgegangen dass alles was die leute getan haben ja richtig war. DIE ANDEREN WARN ja die BÖSEN immer. DIE ANDEREN wollten nicht- ham nicht äh=äh wollten ja nich“ (B1:68<sup>567</sup>).*

*„carola die aber von ihrem charakter her irgendwie äh (.) nicht delegieren kann, so alles doch die kannst du ja nur hinschmeißen alles, wenn carola dann- am anfang als wir hier ANGEfangen haben zu pflanzen, hat sie ja erstmal alle mann, alle mann verprellt, indem sie gesagt hat, du musst das genau so machen, du musst das, das loch muss so und so groß sein. und so und so der topfballen und so muss die erde und das und das und alles perfekt. (.) statt die leute mal wurschteln zu lassen und*

---

<sup>563</sup> Aussage über Dritte

<sup>564</sup> Aussage über Dritte

<sup>565</sup> Aussage über Dritte

<sup>566</sup> Aussage über Dritte

<sup>567</sup> Aussage über Dritte

*auch mal ruhig was verkehrt machen zu lassen, statt dauernd dann dahinter zu stehen und zu sagen. so das muss, MUSS aber genau so [...](.) und DIE ist jetzt natürlich frustriert, weil in der form keiner mit ihr ARBEITEN will“ (B7:125-136).*

### *Muster der Lernergebnisse in den zentralen Themen*

Im Kontext des zentralen Themas der Kommunikation manifestiert sich bei den egozentrischen Individualisten ein Muster *emotional kämpfender Kommunikationsweisen* (vgl. Kapitel 4.4.1.3), die in letzter Konsequenz in einem *dauerhaften bzw. radikalen Rückzug*, nicht nur aus der Kommunikationssituation (Gespräch, Plenum etc.) sondern aus dem gesamten gemeinschaftlichen Kontakt enden können (vgl. B2:111, B5:91ff).

*„also ich empfinde das projekt dann jetzt doch eher als BELASTUNG als als BEREICHERUNG und dadurch, dass ich mich davon DISTANZIERT habe, also durch diesen AKT des austrITTS noch mal so ganz auch für mich, ne? komm hör endlich AUF, versuch nichts MEHR, es REICHT JETZT! so, SCHLUSS, AUS!, ähm (1) dadurch geht es mir auf jeden fall mit dem projekt besser“ (B2:144)<sup>568</sup>.*

Die bisher ausgeführten egozentrischen Lern- und emotional-kämpfenden Kommunikationsmuster stehen im Zusammenhang mit *Vernetzungs- und Unterstützungsmustern*, die durch *Oberflächlichkeit* gekennzeichnet sind. Es finden sich vor allem personelle Verknüpfungen im *offiziellen* Bereich. Die Bewohner dieses Typs engagieren sich in Gremien und Arbeitskreisen und kommen auf diese Weise mit ihren Nachbarinnen und Nachbarn in Kontakt. Fehlend sind jedoch Beziehungsentwicklungen, welche über einfachen Kontakt hinausgehen – dies gilt sowohl für den alltäglichen offiziellen als auch inoffiziellen Bereich. Individuelle, inoffizielle Verbindungen finden höchstens im Rahmen von nichtalltäglichen *Notfallsituationen* statt.

*„dann habe ich mit der IRIS gequatscht. und dann sacht die, och ich fahr dich da [ins Krankenhaus<sup>569</sup>] hin. hab ich mir ma VORSICHTSHALBER ne tasche gepackt und HAB ja nicht gedacht, dass die mich da behalten, hab die oben stehen jelassen. und dann musst ich aber DOCH dableiben. dann hat se mir meinen koffer ge-, dann hat sie mir mein TÄSCHCHEN noch nachgebracht, und mit der hermine hatten wir vorher schonmal geredet. die kam- die kam dann AUCH vorbei und hat mir irgendwie drei äppel mitgebracht oder irgendwie so. ich war da bloß drei ja- drei tage im krankenhaus. und dann haben mich noch vier oder fünf leute anjerufen, da- auch von- SOLCHE, von denen ich es nicht ERWARTET hätte. und da war ich doch SEHR (.) angenehm überrascht, ach gucke mal, es funktioniert ja- es FUNKTIONIERT ja DOCH. also es küm=KÜMMERT sich einer, auch wenn (.) du selber jetzt nicht so viel MACHST außer halt so=n bisschen vorstand und öffentlichkeit und so. nee und die- und iris konnt mich dann nicht ABHOLEN, als ich wieder RAUSkam, dann hatte DIE noch IRMA aktiviert, dass die mich dann- dann mit dem auto wieder abjeholt hat. dass ich nach hause kam“ (B7:96).*

---

<sup>568</sup> Darüber hinaus ist dennoch zu bedenken, dass unerwünschtes Lernen hinsichtlich der Zielvorstellung gelebter (Generationen-)Solidarität, durchaus für den einzelnen Bewohner persönlich gesehen Sinn machen und bezüglich eines „individuellen Zurechtkommens im eigenen Leben“ (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2) von Vorteil sein kann, wie z.B. im Fall von B2. Zumindest kurzfristig gesehen, geht es ihr nach dem dauerhaften und absoluten Rückzug aus der Hausgemeinschaft besser, sie kann laut ihrer eigenen Aussage ihr Leben jetzt besser meistern, da Verantwortung, Druck und Ärger von ihr abgefallen sind. Von außen betrachtet könnte man fragen, ob diese Situation auch langfristig anhält oder ob, wenn sie die Chancen der Vernetzung und Unterstützung besser hätte nutzen können (durch z.B. pädagogische Begleitung), die positiven Effekte möglicherweise nicht doch noch stärker gewesen wären als durch den Rückzug (siehe Kapitel 5).

<sup>569</sup> Anmerkung der Transkribientin

Charakteristisch für die Bewohner dieses Typs ist, dass die Oberflächlichkeit bzw. die oberflächlichen Muster der Vernetzung und Unterstützung im intra- sowie intergenerationellen Bereich *ungewollt* sind. Sie hätten gerne mehr und intensivere Kontakte, können jedoch, um diese zu erreichen, keine Änderungen ihrer Denk- oder Verhaltensweisen über ihr fokussiertes Eigeninteresse hinaus vollziehen. Das heißt, sie haben im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Typen nicht gelernt, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zurückzustellen oder einen alternativen Weg zu finden, sie im Wohnprojekt zu realisieren: wie der erste Typ durch die Suche nach kreativen Lösungen oder der zweite Typ durch das Aufsuchen von Nischen. Die persönliche auf sie zutreffende Konsequenz besteht dann eher in einer Segregation, in einer Distanzierung, d.h. in einer Nicht-Partizipation am gemeinschaftlichen Leben<sup>570</sup>. Sie haben gelernt sich zurückzuziehen, wenn sie ihre Bedürfnisse im MGO nicht erfüllt bekommen.

*„aber ich äh würde jetzt NICH, nur mich hier irgend=ner gruPPPIERUNG oder irgend jetzt- nicht an=ANSchließen, nur damit ich aus meiner HÖHLE da oben rauskomme. das würde ich NICH machen. dann muss es- muss es auch irgendWIE, muss mir auch was BRINGEN, weißt=e?“ (B7:80).*

*„ANDERS geworden in der form, dass ich äh nicht mehr so viele erwartungen hab [...] und ähm und die zeit äh äh des aushaltens irgendwie ähm ja mich auch, glaube ich ein stück stärker gemacht hat. verstehst=de was ich meine? [...] (.) ja wenn du zum beispiel deine erwartungen nicht erfüllt kriegst. [...] ja die erwartungen nicht erfüllt kriegst, heißt das, du bist auf dich zurückgeworfen und das kann man auch sagen äh äh zeiten der EINSAMKEIT irgendwie, du dann schon auch ähm erlebst“ (B5:91-95).*

### *Übergreifende (Umgangs-)Muster*

Den vorausgegangenen Ausführungen folgend, lässt sich zusammenfassend ein Umgangsmuster rekonstruieren, welches von einer *ungewollten Nicht-Partizipation gekoppelt mit fokussiertem Eigeninteresse* durchzogen ist. Die Bewohner diesen Typs sprechen durchaus von Interesse an ihren Nachbarinnen und Nachbarn, von tolerantem Denken und Handeln, dieses bleibt jedoch, auf ihr eigenes Denken und Handeln bezogen auf einer theoretischen Ebene stecken, die sich am konzeptuellen Idealbild orientiert.

*„ja, die meisten so von ihrem alltag auch aufgefressen werden und das irgendwie gar nicht so viel zeit und raum bleibt irgendwie äh für dieses MITEINANDER und dieses gemeinschaftliche so, sondern dass sich dann oft äh irgendwie in die wohnung zurückgezogen abends, die familien auch so unter sich, was ich auch sehr gut verstehen kann irgendwie. ähm (...) äh und jeder guckt irgendwie so, dass er zurecht kommt“ (B5:103).*

*„die anderen, diese ganzen (.) omas sozusagen, vermeintlichen ersatzOMAS, die müssen AUSschlafen oder die haben YOGA“ (B2:111).*

*„und ich habe auch ein-, zweimal unten mitgegessen. und dann habe ich auch mit denen gemüse geschnitten und so. ging auch, aber (.) passte nicht in meinen WOCHENplan ((lacht)). ich hätte lieber an nem anderen tag gemeinsam gekocht, aber das wollten die nicht“ (B7:138).*

---

<sup>570</sup>Diese Erkenntnis stimmt mit der Feststellung Marbachs im Rahmen solidarischer Tauschbeziehungen überein, indem er betont: „Das Verletzten der Reziprozitätsnorm [in diesem Falle durch das fokussierte Eigeninteresse] im sozialen Tausch führt zu Schuldgefühlen, Reputationsverlust und sozialer Isolation“ (ebd. 1994, S. 166).

Sie heben z.B. hervor, dass es zwar das Ideal gibt, möglichst viel miteinander zu machen bzw. sich gegenseitig zu helfen, aber die Realität zeigt, dass oftmals zeitliche und andere Ressourcen dafür nicht ausreichen. In anderen Passagen des Interviews wird jedoch deutlich, dass sie dies eigentlich gar nicht akzeptieren bzw. hinter dieser Aussage stehen. Sie betonen wiederholt, wie enttäuscht sie sind, dass die Idealvorstellung von ihren MitbewohnerInnen nicht umgesetzt wird (vgl. hier ansatzweise B7:138 sowie gleichfalls B5:99, 103; B2:111).

Im Sinne der eigenen Interessen wird zudem umgekehrt ein tolerantes Verhalten von den Nachbarinnen ihnen gegenüber eingefordert – und deren Einlenken dahingehend interpretiert und nicht weiter hinterfragt. Eine kritische Selbstreflexion hätte möglicherweise das eigene intolerante Denken und Handeln identifiziert. Echte Kompromisse, die eigene Bedürfnisse beschneiden würden, scheinen jedoch für diesen Typus schwierig zu sein – wie folgendes Beispiel zeigt:

*„ich das dann also MITerlebt HAB, wie dann immer mit diesem BALL (.) unten (.) auf diesen BETON(.)STEINEN (1) GEPRESCHT wurde so. was ja zum basketball auch DAZU:geHÖRT, äh (.) äh fand ich das auch äh (3) LÄRMSTÖREND! SO. und ähm (.) dacht ich also (.) das kannst=e irgendwie nich erTRAGEN. so. und dann wurde das ja in die ähm plenum eingeBRACHT, ähm (.) und da gab=s ja HEFTIGE DIKUSSIONEN. die ELTERN WOLLTEN (.) äh in vertretung ihrer kinder natürlich, dass dieser basketball und das- basketballkorb hängenbleibt[...] ja da gab=s (.) e=erstmal so unverständnis von den ELTERN, äh (.) dass diese LAUTSTÄ:RKE, die damit verbunden war, irgendwie angeprangert wurde. so. äh und auf anderen seite eben das INTERESSE ihrer spielenden KINDER, äh also=s war=n GROSSER KONFLIKT. fand ich. ähm (2) wobei äh (2) also dann auch so=n UNVERSTÄNDNIS äh (.) bei den ÄLTEREN war, WARUM man das überhaupt noch so als- inFRAGE stellen muss, dass man sich darüber geSTÖRT fühlen kann so. und ähm (2) ja, und dann aber dass die JÜNGEREN LEUTE sich ähm (.) auf den konf- also DANN äh (2) äh darauf eingelassen haben, es wurde ja dann irgendwie abgeSTIMMT und äh dann ging es äh SO:, (.) dass das spielen erstmal einGESTELLT werden sollte. so. und ähm (2) und DASS sich auch dann daran gehalten wurde äh (.) das fand ich auch TOLL. muss ich sagen [...] dann wurde ähm (.) ein kompromiss gefunden äh dass so ein softball angeschafft äh wurde äh (.) aber offensichtlich ist es kein großer anreiz irgendwie mit diesem (.) softball irgendwie das basketballspiel zu betreiben so und ähm (.) naja jetzt war der winter, konnte man sowieso nich spielen und ähm (...) äh (...) ja ich weiß es nich” (B5:132-136).*

Auf rein sprachlicher Ebene lässt sich hier schon sehen, wie die Interviewee selbst von der Thematik berührt war und ist. Selbst nach Monaten spricht sie sehr aufgebracht mit vielen (auch extremen) Betonungen und sammelt sich in den Mikropausen. Auch ist ihr bewusst, dass die Interviewerin selbst Kinder hat, testet durch die Pausen wie sie reagiert und ergänzt z.B. vorsorglich „was ja zum basketball auch DAZU:geHÖRT“ – und erzählt im Gesamtkontext auch von ihr nahestehenden Kindern, die auch gerne diese Sportart ausüben, was sie unterstützt. Allerdings betont sie hernach wiederum die extreme Lärmbelästigung, die sie persönlich empfunden hat und sucht weitere Unterstützung, indem sie die gesamte Gruppe der „ÄLTEREN“ sprachlich quasi hinter sich versammelt und der Gruppe der Eltern und Kinder gegenüber stellt. Das tolerante kommunikative Verhalten Letzterer reflektiert sie und hebt den Kompromiss lobend hervor („das fand ich auch TOLL“). Relativ unreflektiert bleibt jedoch, dass der Kompromiss anscheinend für die Eltern kein echter gewesen ist, sondern komplett Rücksicht genommen wurde, da das Basketballspielen ganz eingestellt wurde. Eine weiterführende tolerante Umgangsweise könnte z.B. darin bestehen, dass sie nicht bei dem „ja ich weiß es nich“ (B5:136) stehen bleibt, sondern weiter überlegt, welche

Schritte sie denn auf die Basketballspieler zugehen könnte, um sich in interaktiven Aushandlungsprozesse zu begeben und ihnen das Spielen zu ermöglichen (z.B. bestimmte Zeiten, Wochentage etc. etc.), d.h. ihre Reflexionen somit wieder mit Interaktionen koppelt.

Die egozentrischen Individualisten verfechten im alltäglichen Umgang miteinander ihre eigenen Interessen und verlieren dabei leicht die Bedürfnisse, Meinungen und Interessen der anderen aus den Augen, was *Aspekte der Nicht-Partizipation* nach sich zieht (s.o.). Kommen ihre Nachbarn ihnen nicht entgegen, deuten sie dieses als intolerantes Verhalten, welches nicht dem von ihnen hochgehaltenen Idealbild<sup>571</sup> entspricht. Wie sie selbst, in alternativen Handlungsweisen dazu beitragen könnten, bleibt unreflektiert. Die *Enttäuschungen und Verletzungen* die daraus resultieren, führen leicht zu einem *dauerhaften Rückzugsverhalten*, welches in einer *radikalen Individualisierung* enden kann. Diese Segregationen können unterschiedliche Ausmaße annehmen und verschiedene Bereiche betreffen: Eine Möglichkeit ist, dass die Bewohner diesen Typs zwar weiterhin ihre oberflächlichen Kontakte im MGO pflegen, ihnen jedoch bewusst ist, dass sie nicht in der Tiefe partizipieren, die sie sich wünschen, aber auch keine Alternative leben können, die ihnen dies ermöglichen würde – dies hieße z.B. ihre Eigeninteressen ein Stück weit zurückzunehmen (siehe B5:132, 117, 164). Hier ist die Gefahr des absoluten Rückzugs vermutlich am größten. Eine weitere Option besteht darin, die tiefen Beziehungen sowie alltäglichen Unterstützungen innerhalb von Netzwerken außerhalb des Wohnprojekts zu realisieren (siehe B7:48) – und nicht in einer Nische wie z.B. der zweite vorgestellte Typus (vgl. S. 247). Die letzte Segregationsmöglichkeit besteht in einem dauerhaften und radikalen Rückzug aus jeglichen Kontakten innerhalb des Wohnprojekts (siehe B2:111, 144ff, 118ff, 136).

Mit ihrem Denken und Handeln setzen sie den MitbewohnerInnen *radikale Grenzen*, die aus deren Sicht kaum zu durchbrechen sind.

B6 beschreibt, wie sie mit dieser Grenzziehung umgeht, welche auf der absoluten Durchsetzung eigener Interessen beruht und keine Kompromisse zulässt:

*„insofern hab ich dann ein gutes gewissen und kann auch solche sachen mittlerweile irgendwie überhören und denk mir, ja okay, wenn du ein problem damit hast, sieh zu, dass du=s löst (.) und ich stehe zur verfügung, um das problem zu lösen. aber es bringt nichts auf jemanden einzureden, der eigentlich auch gar nicht in der- ja BEREIT ist oder willens ist äh, das zu lösen“ (B6:116).*

*Und auch B9 stellt heraus, dass sie das Gefühl hat, dass diese Mitbewohner sie und andere Nachbarn, z.B. die Jüngeren, ablehnen. Sie eine Grenze ziehen. Und aufgrund dieser Grenze, so ihre Deutung, können sie von diesen auch nichts erwarten – was zur Konflikten und Segregation anstatt zur Vernetzung und Unterstützung führt (vgl. auch B9:410, 422)*

*„ja wenn ich die anderen ablehne, kann ich von denen ja nichts bekommen. also ich kann ja nur da bekommen, wo ich nicht ablehne (.) ist in der regel so. (.) und wenn ich nur ablehne, dann gehe ich halt leer aus, sage ich einfach mal. und je mehr ich ablehne und je WENIGER ich ablehne umso mehr kann ich natürlich bekommen. so sehe ich das einfach“ (B9:422).*

*„die SCHLIMMSTE haltung von über mir sagen, was ich so mitkriege so ungefähr äh (.) [...] die jungen sollen erstmal leisten, was wir geleistet haben und dann können sie ansprüche stellen, also so“ (B9:549).*

---

<sup>571</sup> welches sie selbst, wie mehrfach ausgeführt, nicht einzuhalten vermögen (s.o.)

Auf diese Weise verfolgen die Bewohner diesen Typs, um wiederum Bien (1994) zu bemühen, ein *fokussiertes Eigeninteresse*, welches den von den Bewohnerinnen und Bewohnern selbst gewünschten, *solidarischen Umgang be- bzw. verhindert*. Von außen betrachtet haben sie gelernt, dass Ihnen die eigenen Bedürfnisse und Interessen doch wichtiger sind, als das propagierte Ideal der intra- und intergenerationellen Solidarität. Was sie jedoch nicht gelernt haben, ist eine individuelle Balance zwischen diesen beiden Polen zu finden, wie sie in den ersten beiden vorgestellten Typen vorliegt. Manchmal sind diese Lernprozesse durchaus bewusst und in großen Teilen reflektiert (vgl. B2) – manchmal liegen sie eher auf einer unbewussten Ebene, welche durch die rekonstruierenden Analysen zum Vorschein kommt (vgl. B5).

*„ich habe meine bedürfnisse hier nicht erFÜLLT gekricht, so. [...] ich fühle mich dann irgendwie zurückgewiesen und akzeptiere das dann, dass es eben nicht geht (.) so. oder bin entTÄUSCHT. so. [...] (2) also ich habe aufgegeben. ich lebe VIEL RUHIGER seit ich ausgetreten bin“ (B2:111).*

In der folgenden Tabelle werden die zuvor ausgeführten, übergreifenden Muster der verschiedenen Typen noch einmal anschaulich und fokussiert zusammengefasst:

	<b>Die ausbalancierten Optimierer</b>	<b>Die pragmatischen Nischennutzer</b>	<b>Die egozentrischen Individualisten</b>
<i>Motto</i>	<i>besser leben und leben lassen</i>	<i>leben und leben lassen</i>	<i>ich will leben</i>
<i>Muster</i>	<i>mediativ- ausbalancierendes Optimieren</i>	<i>arrangierendes Nischensuchen</i>	<i>egozentrisches Individualisieren</i>
	<i>persönliche Weiterentwicklung: ich wandle mich, weil es mir und der Gemeinschaft dient/nutzt</i>	<i>individuelles Arrangieren: ich wandle mich nur wenn nötig, lieber ist mir ein (möglichst einvernehmliches) Arrangement unter den bestehenden Gegebenheiten</i>	<i>persönlicher Stillstand: ich wandle mich nicht, weil ich weiß, was richtig ist und ich bin richtig – die anderen müssen sich ändern</i>

**Tabelle 2: Übergreifende Muster der unterschiedlichen Typen**  
(wofür sie stehen, wie sie es erreichen, was das hinsichtlich der Gemeinschaft bedeutet)

#### *Zusammenfassung der Zusammenhänge:*

Aufgrund der Typenbildung zeichnet sich ab, dass Zusammenhänge zwischen bestimmten Lern- und übergreifenden Mustern (bzw. Strategien innerhalb des Kodierparadigmas) sowie konkreten Lernergebnissen in den betrachteten Bereichen der Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen<sup>572</sup> bestehen:

Bewohner, welche dem Prinzip der Partizipation folgen, sich für ihre MitbewohnerInnen interessieren, sich anpassen und Rücksicht nehmen, während sie gleichwohl ihre eigenen

<sup>572</sup> als zentrale Themen (vgl. Kapitel 3.4.3.1.4), die nach den Deutungsmustern der Interviewees mit dem Gedanken der intra- und intergenerationellen Solidarität sinnverknüpft sind (vgl. Kapitel 4.4.1)

Bedürfnisse nicht aus den Augen verlieren und kontinuierlich dafür einstehen, kommen im MGO sehr gut zurecht – sowohl individuell als auch von den Zielvorstellungen aus betrachtet.

Dabei hilft ihnen ein Lernmuster, welches von fließendenden Verknüpfungen zwischen Interaktionen und Reflexionen zeugt. Dabei wird das eigene Denken und Handeln mit dem der MitbewohnerInnen verglichen. Es findet eine kritische Selbst- und Fremdrelexion<sup>573</sup> statt, am Ende derer durchaus eine Übernahme der Denk- und Handlungsweisen der Nachbarn stehen kann und somit diese nicht nur als „Spiegel“ sondern zugleich als Korrektiv genutzt werden. Diese Bewohner haben dabei das Wohl Aller im Sinn und möchten das Leben und Wohnen im MGO für alle darin Lebenden optimieren. Sie haben gelernt, in kommunikativen Situationen für ihre Sache einzutreten, aber auch die andere Seite zu bedenken. Dies zeigt sich zum einen in deeskalierenden (Beschwichtigungen, Zurücknahme der eigenen Person, Mediationen) und deeskalierend kämpfenden (vorsichtig die eigenen Argumente und Sichtweisen wieder einbringend) Kommunikationsweisen. Damit einher geht eine sowohl intra- als auch intergenerationell vielseitige Vernetzung und Unterstützung, die neben unterschiedlichen Graden (einfacher Kontakt bis hin zu emotionaler Unterstützung) gleichfalls offizielle und inoffizielle Beziehungen zu ihren NachbarInnen umfasst. Diese Bewohner haben gelernt, dass ein Zusammenleben im Rahmen des MGO nicht immer nur solidarische Aspekte einschließt, sondern ebenso von Konflikten und Segregationserfahrungen begleitet ist, welche sie im Laufe der Zeit akzeptieren und somit vom Ideal der allumfassenden Solidarität abweichen. Gleichzeitig führt dies jedoch nicht zu einer Resignation, sondern im Gegenteil zum Wunsch nach Optimierung im Rahmen dessen, was gerade in *diesem* Wohnprojekt mit *diesen* in ihm wohnenden Menschen möglich ist. Ihnen gelingt es, im Laufe der Wohnphase eine Balance zwischen ihren eigenen Interessen und solidarischen, auf andere bezogenen Umgangsweisen herzustellen.

Doch auch Bewohner, die einem gemischten Prinzip der Partizipation und Nicht-Partizipation folgen, haben gelernt, gut im MGO zurechtzukommen. Entscheidend ist bei ihnen, dass sie diese Prinzipien gezielt und gewollt einsetzen. Die Interaktionen sind nicht so weitreichend mit Reflexionen wie im ersten Fall verbunden, erfolgen jedoch ebenfalls nach dem „Spiegelprinzip“: wie denken und handeln die Anderen im Vergleich zu mir? Die Interessen werden von ihnen in Bezug zueinander gesetzt. Ziel ist ein Arrangement, bei dem beide Seiten ihre Bedürfnisse erfüllt bekommen, welches aber auch darin bestehen kann, dass man sich aus dem Wege geht, also eine Segregation stattfindet. Auf diese Weise werden die eigenen Denk- und Handlungsmuster tendenziell eher beibehalten<sup>574</sup>, aber durchaus ab und an auch korrigiert.

Diese Lernmuster sind zum einen mit übergreifenden Mustern der hinnehmenden Toleranz sowie Grenzen setzender Verhaltensweisen verbunden, die jedoch Rückzugstendenzen aufweisen. D.h. diese Bewohner tolerieren andere Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen ihrer Nachbarn, sie nehmen sie jedoch eher hin, als dass sie ihnen kontinuierlich ihre eigenen entgegensetzen. Sie ziehen sich dann ganz pragmatisch eher zurück, als ihre eigenen Bedürfnisse in Konfrontationen durchzusetzen und suchen sich dafür eine Nische innerhalb des Wohnprojekts, indem sie z.B. ganz gezielt Kontakte vermeiden, die jenen entgegenstehen und solche suchen, die ihnen entsprechen (z.B. Vernetzung unter den Eltern). Diese liegen dann auch eher im inoffiziellen als offiziellen Kontext, da im individuellen eher den eigenen Bedürfnissen entsprechend agiert werden kann.

---

<sup>573</sup> Mit Fremdrelexion soll hier die Reflexion über Dritte, in diesem Fall bezüglich der Mitbewohner bezeichnet werden.

<sup>574</sup> stärker als im ersten Fall (erster Typus)

Hervorzuheben ist, dass diese Rückzüge, seien sie im Bereich der Kommunikation als auch in der Vernetzung verortet, immer nur situativen bzw. temporären Charakter haben<sup>575</sup>, welchen sie bewusst wählen. Im intergenerationellen Bereich setzen sich diese pragmatischen Tendenzen fort: die Beziehungen sind sowohl solidarisch – bis hin zur kognitiven Unterstützung – als auch segregiert aufgrund von Konflikten oder fehlenden interindividuellen Übereinstimmungen<sup>576</sup>.

Schwieriger wird es, wenn die eigenen Interessen fokussiert werden und mit einer ungewollten Nicht-Partizipation einhergehen. Die übergreifenden Muster zeigen zwar tolerante und an den Nachbarinnen interessierte Denkweisen auf, die jedoch eher auf einem theoretisch-ideellen Niveau verbleiben und nicht gelebt werden. In der Umsetzung überwiegen eher konflikthafte und segregierende Denk- und Verhaltensweisen. Damit einher geht ein Lernmuster, welches mehr durch zirkuläre, quasi festgefahrene Reflexionen als Interaktionen geprägt ist. Das Nachdenken fokussiert lediglich die eigenen Bedürfnisse und es fehlt an kritischer Selbstreflexion, was zu einer mangelnden Reflexion über mögliche eigene Denk- und Handlungsalternativen führt. Umso mehr werden mögliche Alternativen für die Interaktionspartner ersonnen, da diese sich ja ändern müssen und nicht man sich selbst.

Die Typenbildung weist darauf hin, dass in diesem Fall eher Unerwünschtes im Sinne der MGO-Zielvorstellungen gelernt wird. Im Bereich der Kommunikation wird auf eine emotionale und egozentrische Weise gekämpft, welche nicht abgelegt werden kann. Dies kann in letzter Konsequenz dazu führen, dass die permanenten Enttäuschungen und Verletzungen, welche mit dieser Kommunikationsweise einhergehen, zu radikalen Rückzügen führen – die temporär und situativ sein können, aber durchaus Gefahr laufen, ins Dauerhafte umzuschlagen. Verbunden damit sind Vernetzungsstrukturen, die in der Regel im offiziellen Bereich angesiedelt sind und einen oberflächlichen Rahmen kaum verlassen. Ungewollte Segregationen sind also die Folge: sowohl im Bereich der Kommunikation als auch im Bereich der Vernetzung und Unterstützung (s.o.). Hervorzuheben ist, dass auch in diesen Fällen gelernt wurde, dass in Notfallsituationen die Nachbarn durchaus an ihrer Seite stehen und auf diese Weise ebenfalls Erfahrungen von Hilfe und Unterstützung gemacht werden konnten.

#### *Fazit:*

Während der Wohnphase haben die Bewohnerinnen und Bewohner also gelernt, dass die idealen Zielvorstellungen einer umfassenden Solidarität, welche (den Rekonstruktionen zufolge) vor allem mit den Bereichen der harmonisch-respektvollen Kommunikation und der tiefen solidarischen Vernetzung und Unterstützung im intra- und intergenerationellen Kontext sinnhaft verbunden sind, im alltäglichen Umgang miteinander auch im Kontext eines MGO nicht realisierbar sind (vgl. Kapitel 6). Die Diskrepanzen zwischen dem Idealbild und der Wirklichkeit führten zu Irritationen und Lernanlässen, denen mit unterschiedlichen (un-)bewussten Strategien bzw. Mustern begegnet wurde und zu unterschiedlichen Lernergebnissen in den zentralen Themenbereichen führten (vgl. Kapitel 4.4.2 sowie 4.4.2.4).

Die *ausbalancierten Optimierer* wurden ent-idealisiert: Ihr Idealbild fanden sie in der Realität des MGO nicht auf die erwartete Weise vor und wandelten es in konstruktiv-produktiver Form um: Sie haben gelernt, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Eigeninteresse und Solidarität herzustellen,

---

<sup>575</sup> Rückzug aus bestimmten Diskussionen oder Situationen, von speziellen Einzelpersonen etc.

<sup>576</sup> wie z.B. unterschiedliche Interessen, Alltagsabläufe

indem sie das eigene Denken, Verhalten und Handeln sowie das der MitbewohnerInnen kritisch reflektieren und auf eine kreative Weise nach für alle Beteiligten optimalen Alternativen suchen. Sie nutzen die NachbarInnen als „Spiegel“ und Korrekturmöglichkeit. In Diskussionen haben sie gelernt, sich deeskalierend zu verhalten, aber trotzdem für die eigenen Interessen, unter Berücksichtigung anderer, kontinuierlich einzustehen (quasi mediativ). Zu Menschen ihren und anderen Alters, die sie zuvor nicht kannten, stellten sie durch aktive Partizipation an offiziellen Gremien und eigeninitiativ entwickelten inoffiziellen privaten Kontakten Beziehungen her, die unterschiedliche Grade an Vernetzung und Unterstützung aufweisen. Sie haben gelernt, die Plattform des MGO vielseitig und für alle Seiten gewinnbringend zu nutzen.

Die *pragmatischen Nischennutzer* wurden des-illusioniert: Sie erkannten die Illusion, welche sie mit MGO verbunden hatten und begegneten ihr auf pragmatische Art und Weise, die mitunter von einer gewissen „achtsamen Gleichgültigkeit“<sup>577</sup> bestimmten Situationen oder Teil-Gruppen gegenüber gekennzeichnet ist. Sie haben gelernt, den gezielten Weg der Partizipation oder auch (Nicht-)Partizipation zu gehen, Kontakte und Kommunikationsofferten nach ihrem pragmatischen Nutzen für sich selbst, aber immer in gemeinschaftstauglicher Weise, für sich zu entdecken – oder bewusst zu umgehen. Die Mitbewohner dienen ihnen zwar auch als „Spiegel“, jedoch nutzen sie diese eher nicht zur Korrektur des eigenen Denkens und Handelns, sondern suchen nach Möglichkeiten, sich mit den anderen Beteiligten zu arrangieren, so dass jeder auf seine Weise im MGO leben kann. Man trifft sie daher eher in inoffiziellen als offiziellen Kontexten, die sie für sich gewinnbringender handhaben können. Sie haben demnach gelernt, die Plattform des MGO individuell und zugleich gemeinschaftstauglich in seinen Nischen zu nutzen. Damit einher geht die gewachsene Erkenntnis und entwickelte Fähigkeit, ihre eigenen Interessen im Rahmen einer eingeschränkten Solidarität zu verwirklichen.

Aufgrund der Befunde innerhalb der beiden referierten Typen lässt sich vermuten, dass zum einen die Anerkennung konflikthafter und segregierender neben solidarischen Umgangsformen einen positiven Effekt auf das eigene Zurechtkommen im alltäglichen Leben im MGO zu haben scheint. Zum anderen erweist sich relevant, individuell Strategien zu entwickeln, mit diesen konkret umzugehen und für sich nutzbar zu machen. Mögliche durch die Typen aufgezeigten Alternativen sind z.B. das Optimieren und das Arrangieren. Das heißt, man versucht, die eigenen Interessen, die in Konflikten mit denen Anderer kollidieren, so aufeinander abzustimmen, dass für beide Seiten eine Verbesserung spürbar ist. Oder man versucht, mittels eines – möglichst einvernehmlichen – Arrangements (Nischen) im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten alle Seiten auf ihre Weise stehen und leben zu lassen.

Demgegenüber stehen die *egozentrischen Individualisten*, die ent-täuscht wurden, welche sich in einer hohen Emotionalität ausdrückt. Sie halten einerseits weiterhin am Idealbild der umfassenden Solidarität (vgl. S. 224 sowie Fußnote 465) fest und messen die realen Beziehungen an dessen Vorgaben, was zu einer Bewertung als Scheitern und damit verbundenen Enttäuschungen und Verletzungen führt. Andererseits zeigen sich gerade in ihrem eigenen Denken und Handeln dem

---

<sup>577</sup> Zum Beispiel in der Form, dass sie sich von einer Teilgruppe segregieren, ihnen deren Denk- und Lebensweisen eigentlich egal sind, aber dennoch versuchen, in verträglicher Co-Existenz nebeneinander (in Nischen) im MGO zu existieren. Eine andere Möglichkeit ist, dass sie zwar nicht an der Hausversammlung partizipieren, aber darin gefundene Entscheidungen (in ihrer Abwesenheit) respektieren.

entgegenstehende Muster: Sie möchten mit ihren MitbewohnerInnen harmonisch kommunizieren und tiefe solidarische Beziehungen pflegen, setzen ihnen jedoch feste Grenzen, indem sie ihre eigenen Interessen und Vorstellungen radikal vertreten und durchsetzen wollen. Sie haben nicht gelernt, ihre eigenen Bedürfnisse zurückzustellen oder in gemeinschaftsverträglicher Form einzubringen. Indessen haben sie gelernt, dass im MGO für sie (bisher) nur oberflächliche Beziehungen zu erlangen sind, die zumeist in offiziellen Gremien stattfinden. Ihre Verbindungen zu anderen MitbewohnerInnen im intergenerationellen Kontext scheinen noch eher als die im intragenerationellen Kontext von Segregationserfahrungen geprägt zu sein, was sich zum Teil mit den differierenden Lebenssituationen und damit verbundenen unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen, die zu Konflikten führen, erklären lässt. Man kann folglich vermuten, dass ein gedankliches Festhalten am Idealbild gekoppelt mit der Erfahrung, dass die Anderen die eigenen Bedürfnisse nicht erfüllen (bzw. erfüllen wollen) dazu führt, dass von der eigenen Seite dann auch kein Bemühen in diese Richtung mehr stattfindet – nach dem Motto *„wenn die Anderen das Ideal nicht erfüllen, dann tue ich es auch nicht“*.

Wie aus den vorausgegangenen Ausführungen deutlich geworden ist, können die individuellen Lernprozesse und die damit verbundenen Lernergebnisse ganz unterschiedlich aussehen, obwohl die Lernanlässe als sehr ähnlich und höchstens nuanciert unterschiedlich rekonstruiert werden konnten (vgl. Kapitel 4.4.1.1). Ziel kann es demnach nur sein, die individuellen Lernprozesse zu unterstützen und sie in ihren komplexen Verknüpfungen innerhalb der Interaktionen im MGO pädagogisch zu begleiten. Dieser gedankliche Ansatz wird in den nächsten Kapiteln ausführlich aufgegriffen und ausgeführt.

## 5 Wie man den Lernprozess positiv beeinflussen könnte: Ideen und Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen

Der Typenbildung folgend zeichnet sich ab, dass es Bewohnerinnen und Bewohner gibt, die während der Wohnphase im MGO Umgangsweisen erlernen<sup>578</sup>, welche sich der Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität annähern und solche, die dem Gegenteil folgen. Aus pädagogischer Sicht stellt sich nun die Frage, wie der Lernprozess vom „*theoretischen Idealbild intra- und intergenerationeller Solidarität zur gelebten Realität in der Wohnphase*“ unterstützt werden könnte, um die einzelnen Bewohnerinnen und Bewohner ihrer Zielvorstellung näher zu bringen bzw. den gesellschaftspolitischen Hoffnungen und kollektiv-konzeptuellen Erwartungen der MGO entgegenzukommen. Dazu wurden die Ergebnisse aus dem gesamten analysierten empirischen Material miteinander kombiniert. Die Interventionsideen wurden demnach mittels zirkulärer Arbeitsprozesse entwickelt – z.B. in Rückgriff auf rekonstruierte Zielvorstellungen aus den Dokumentanalysen in Verknüpfung mit möglichen Lösungswegen aus den Expertinneninterviews bzw. gelungener Ansätze aus den BewohnerInneninterviews (siehe Kapitel 4.3).

### 5.1 Bedürfnis nach pädagogischer Begleitung

Die befragten BewohnerInnen äußerten (unaufgefordert) fast durchweg das Bedürfnis nach einer außenstehenden Begleitung in Form von Moderationen, Supervisionen etc. Im Sinne Lüschers et al. ließen sich die angeführten Konflikte als Basis bzw. Motor positiver Entwicklungen ansehen (ebd. 2003, S. 251). Vereinzelt wurden Bedenken angeführt, ob Beratungen sinnvoll wären, wenn einige z.B. Konfliktbeteiligte nicht daran teilnehmen würden oder der finanzielle Aufwand nicht zu groß sei (vgl. auch E2:67; E3:198). Ersteres könnte im Rahmen einer professionellen Begleitung geklärt werden.

Beispiel für gelungene kontinuierliche, pädagogische Begleitung im top-down Projekt eines Wohlfahrtverbandes:

*„Das ist nen Treffen von Menschen, die Bedarf haben, sich über Konfliktthemen, über Ärgernisse oder auch über Sachen, die gut gelaufen sind, einfach nur auszutauschen, zu reden. Und das is son bisschen wie Kommunikationstraining angelegt. Anfangs ham wir viel über so Gesprächsregeln gesprochen. Das eines der letzten Treffen fand statt zum Thema: wie verläuft überhaupt Kommunikation? Welche Ebenen der- also es wird theoretischer- wie verläuft überhaupt Kommunikation. Wir haben auch schon Aufstellungsarbeit gemacht in diesen Treffen. Indem wir uns nen Konflikt angeguckt haben und (...) Ja! Versucht haben, die unterschiedlichen Facetten dieses Konfliktes zu erfassen und auch so zu gucken: WER steht denn jetzt WIE?“ (E2:239).*

*„E2: Ja. Das is, auf 60 Leute gesehen, ne ganz kleine Gruppe. Es sind nämlich in der Regel so fünf bis acht. Aber (...) diese fünf bis acht Leute, die Erlebnisse, die die da machen und die Erkenntnisse, die die für sich ziehen, die WIRKEN ja. Die wirken ja ins Projekt rein. Das kann man auch ganz deutlich sehen. (...)“ (E2:243).*

Ideen, um Letzterem zu begegnen finden sich zum Abschluss dieses Kapitels (siehe S. 298).

---

<sup>578</sup> im Rahmen der zentralen Themen Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen

Beispiele für das Bedürfnis nach Begleitung:

*„also immer schon habe ich gesagt, konfliktmanagementseminare oder so was, finde ich, ist erst mal die grundlage, weil wenn wir uns nicht darüber einigen können, wie wir mit unseren konflikten umgehen, was soll denn das? dann bleibt es so, wie es ist. so“ (B2:79).*

*„aber ich bin jetzt grade genervt und ich schieß jetzt dem mal eine vor=n bug [...] vielleicht würde ich das nich so, nich so SCHNELL machen, wenn jemand außenstehendes da diese sache leitet“ (B10:122).*

*„ich fand es immer sehr nett. am anfang gab es ja. das projekt war ja sehr begleitet, da war ja von anfang an, das hat die frau [müller] sehr gut gemacht, gab=s immer diese diese ähm naja nicht supervision, aber es gab eine frau, die die diskussionen geleitet hat. (.) und ich mochte das sehr. also das war sehr gut. natürlich eh haben wir irgendwann das uns nicht mehr leisten wollen oder können oder (.) haben dann gesagt, wir machen ähm diskussionsleitung eben immer im wechsel, aber ist schon ne andere geschichte, wenn jemand aus deiner runde das moderiert als wenn jemand von außen da ist“ (B10:116).*

## **5.2 Verbindung von informellem und formellem Lernen**

### **5.2.1 Allgemeines**

Das informelle Lernen, welches mehr oder weniger implizit, im Alltag nebenbei erfolgt, könnte durch die Verknüpfung mit formellem Lernen bereichert werden. Der „Gefahr“ des implizit bleibenden (siehe Kapitel 2.2.2.2.2, z.B. Nienkemper 2009, S. 13) oder des zwar reflektierten jedoch inhaltlich unerwünschten Lernens, was sich ggf. in unerwünschten Verhaltensweisen (dauerhaftem Rückzug, hinderliche Kommunikationsweisen, Selbstfokussierung) manifestiert, könnte auf diese Weise begegnet werden. Das implizite bzw. inzidentelle Lernen würde um ein reflektiertes Erfahrungslernen ergänzt (u.a. Dohmen 2001, S. 137f), welches von pädagogischen Fachkräften<sup>579</sup> sinnvoll angeleitet und begleitet werden könnte (siehe Dohmen 2001, S. 136), um sich dem angestrebten Ziel der intra- und intergenerationellen Solidarität anzunähern. Diese sollten einerseits sensibel sein für die speziellen Gegebenheiten innerhalb des gesamten Wohnprojekts sowie andererseits für die jeweiligen individuellen Lernbedürfnisse der in ihm lebenden Menschen: d.h. für deren besondere Interessen und Schwierigkeiten (vgl. Dohmen 2001, S. 137; Arnold/Pachner 2011, S. 301). So dass sie in die Lage versetzt würden, angemessene Lernhilfen bereitzustellen bzw. Lernanstöße zu geben (siehe Dohmen 2001, S. 137). Ansatzpunkte für die Ausgestaltung eines solchen formellen Lernangebots, welches das informelle Lernen in der informellen Lernumgebung des MGO sinnvoll unterstützt, bilden die Ergebnisse dieser Arbeit, die im Folgenden hinsichtlich der speziellen Thematik pädagogischer Interventionen betrachtet werden sollen. Generell könnten formelle Angebote durch ihren begleitenden und unterstützenden Charakter die Projektbewohner animieren, sich im Alltag bietende Lernchancen, die sich durch die vielfältigen intra- und intergenerationellen Kontaktmöglichkeiten ergeben (vgl. Kapitel 4.4.1), zu nutzen bzw. weiter zu verfolgen. Vorhandene Umgangsweisen (vgl. Kapitel 4.4.1 sowie 4.4.2.4 bzw. S. 147, 149) könnten in ihrer Zweckdienlichkeit reflektiert, überprüft, diskutiert und ggf. modifiziert werden: d.h. die Bewohnerinnen und Bewohner somit zu befähigen, ihre Strategien zu

---

<sup>579</sup> zur Notwendigkeit der äußeren Intervention vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 224

erweitern und bisherige Grenzen zu überschreiten (siehe Overwien 2005b, S. 20). Formelle Angebote könnten dabei die bereits bestehende Plattform bzw. Infrastruktur (wie z.B. Räumlichkeiten, Gruppentreffen, Versammlungen, Arbeitskreise) des MGO verwenden, um die bereits vorhandenen Verbindungen unter der Bewohnerschaft<sup>580</sup> zu stärken und auszubauen.

## 5.2.2 MGO relevante, empirisch rekonstruierte Lernmuster

### 5.2.2.1 Bewusstmachung Ideal vs. Realität

Zunächst wäre eine *Bewusstmachung der (individuellen) im- und explizit idealisierten Ideal- bzw. Zielvorstellungen* sinnvoll, die nämlich wie mehrfach ausgeführt, durch gesellschaftspolitische Erwartungen und MGO bezogene Konzepte beeinflusst werden (vgl. S. 46, 228 oder auch Kapitel 4.4.1.1, 4.2 sowie 4.3). Im selben Zuge sollten die von den BewohnerInnen *real erlebten Auswirkungen offengelegt* werden, welche sich in dieser Arbeit anhand der zentralen Themen Kommunikation (problematisch vs. harmonisch-respektvoll), Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen (intra- und intergenerationell konflikthaft und segregiert vs. tief solidarisch) offenbaren. Auf diese Weise ließe sich der Tabuisierung negativer Aspekte vor dem Hintergrund ideologischer und idealisierter Vorstellungen begegnen. Eine Projektentwicklerin äußert in diesem Zusammenhang, dass sie sich eine kritische Auseinandersetzung über eine Dokumentation eines MGO, bei der auch konflikthafte Anteile direkt zur Sprache kamen, gewünscht hätte. Dies war jedoch aufgrund von Ideologisierung bzw. Idealisierung in ihrem Umfeld nicht möglich.

*„Und insofern fand ich ihn eigentlich sehr lehrreich den Film. Und ich hätte gut gefunden, wenn da mehr so ne Auseinandersetzung darüber stattfindet“ (E1:196).*

### 5.2.2.2 Umgang mit Ambivalenz

Pädagogisches Ziel wäre die *Akzeptanz der Ambivalenz*, d.h. dass ein kombiniertes Auftreten von solidarischen, konflikthaften und segregierten Erfahrungen kein „Aus“ für das MGO bedeuten muss, sondern einfach zum Leben innerhalb eng angelegter Beziehungen dazugehört (vgl. S. 228 sowie Lüscher et al. 2010, S. 40).

*„Also das sage ich denen direkt am Anfang. Dass sie ihre Erfahrungen machen müssen. Dass Konflikte normal sind“ (E2:337).*

*„Man muss bei Wohngruppenprojekten einfach mehr davon ausgehen, dass es genauso wie in Ehen Konflikte gibt. Und nich umsonst ham wir 50% Scheidungen. Also, warum sollte es plötzlich in Wohngruppenprojekten im Miteinander mit den Menschen (...) soviel leichter gehen. Und und man muss es nich gleich dem Wohnprojekt anlasten und die Leute nich so unter Druck stellen, setzen, wenn sie Konflikte haben. Ne?“ (E1:206).*

*„doch irgendwie hab ich das gefühl, dass es so is, dass ich mehr so, dass sich das mehr ZENTRIERT, dass ich halt so häufig auch das gefühl habe, so ähm, oh ich muss hier mal raus, so, ähm weil es halt nich nur ein wohnen ist, sondern auch ein leben miteinander (.) also ich hab mir*

---

<sup>580</sup> seien sie auch von oberflächlichem Kontakt geprägt, welcher wie beschrieben die Basis für weitere bzw. tiefere Beziehungsentwicklung darstellen kann

*heute noch überlegt, als ich diesen ähm (...) [das Konzept alt und jung<sup>581</sup>] als ich das las, hab ich mir gedacht na eigentlich MÜSSTE es ja LEBEN mit alt und jung heißen, wenn man es mit leben füllen will, weil so WOHNEN wir halt miteinander. aber wohnen tun halt VIELE miteinander“ (B6:96).*

Im Kontext sowohl des individuellen besseren Zurechtkommens<sup>582</sup> in der selbstgewählten Wohn- und Lebensumgebung MGO als auch des Gemeinschaftswohles<sup>583</sup>, wäre es sinnvoll *zu lernen mit diesen ambivalenten Erfahrung umzugehen*, wobei eine pädagogische Begleitung unterstützend wirken könnte<sup>584</sup>. Der einzelne Bewohner würde (vermehrt) befähigt, bzw. es würde ihm Hilfestellung gegeben, die offerierten Chancen und Möglichkeiten des MGO, wie z.B. der Vernetzung und Unterstützung (vgl. Kapitel 4.4.1.1), optimal für sich nutzen zu können und die Beziehungen zu seinen MitbewohnerInnen vielfältig und für alle Seiten gewinnbringend zu gestalten.

### **5.2.2.3 Zirkuläre Kombination von Interaktion und Reflexion**

Innerhalb der Interaktionen partizipieren die Bewohner z.B. am Wissen anderer MitbewohnerInnen. Sie erfahren Dinge, sie lernen etwas, was ihnen sonst verborgen geblieben wäre<sup>585</sup>. Es besteht die Möglichkeit, sich weitere Fähigkeiten anzueignen, indem z.B. Arbeiten gemeinsam erledigt werden<sup>586</sup>. Es werden jedoch auch „abstraktere“ Sachen gelernt wie alternative Umgangsweisen im Rahmen von Konflikten<sup>587</sup> oder „positive Alters- bzw. Generationenbilder“ (vgl. S. 9 oder Kapitel 2.2.1.4). Dies erfolgt z.B., wenn eine Vernetzung untereinander stattfindet, wenn die eine Generation von der jeweils anderen Hilfen in dieser Vernetzung erfährt, welche sich von einfachem Kontakt bis hin zu emotionaler Unterstützung erstrecken (B6:140 der „väterliche Freund“). Eine weitere Möglichkeit wird durch die Partizipation am Leben der Anderen offeriert. Die Jüngeren erzählen, wie sie durch gemeinsame 70te Geburtstage oder die Beobachtung der „Liebe mit Siebzig“ gelernt haben, dass „Alter“ durchaus Freude machen kann, die man sonst außerhalb der Familie nicht mehr zu Gesicht bekommt (vgl. B1:284, S. 215). Den Älteren kann deutlich werden, wie eingespannt die jüngeren Erwachsenen sind und wie belastet deren Alltag dadurch sein kann (vgl. B5:103, S. 258 sowie B9:561). Ziel pädagogischer Interventionen könnte sein, diesen Nutzen für jeden Einzelnen, der ja zum anderen gleichwohl Vorteile für die gesamte Gemeinschaft beinhaltet, zu reflektieren, hervorzuheben und auf diese Weise bewusst zu machen, da die Bewohner im Alltag dazu tendieren, eher die negativen Aspekte zu fokussieren (vgl. z.B. S. 221). Dabei, so wurde aus den Interviews deutlich, gelingen viele „kleine Dinge“ im Alltag und in außergewöhnlichen Situationen, die es wert sind, immer wieder ins Bewusstsein gerufen zu werden.

*„Es ist nicht die GANZE LINIE, die man unbedingt angucken muss, sondern es ist immer wieder das Kleine, die Kleinen (...) Geschehnisse, die kleinen Schritte, die man anschauen darf und froh drüber sein darf, dass das gelungen ist. Das GELINGT nicht ÜBERALL. Und DAS sollte hervorgehoben*

---

<sup>581</sup> Anmerkung der Autorin

<sup>582</sup> Zwischenbemerkung: Typ 1 ist dafür besser gerüstet als Typ 3, wenn man das Ziel der (Generationen-)Solidarität fokussiert und nicht das kurzfristig bessere eigene Zurechtkommen – wie B2, die nach eigener Aussage nach dem radikalen Rückzug (symbolisiert zusätzlich durch Austritt aus dem Bewohnerverein) besser zurechtkommt.

<sup>583</sup> letztendlich, dass die MGO lange Bestand haben und ihre BewohnerInnen gerne in ihnen leben

<sup>584</sup> wenn sie von den Bewohnerinnen und Bewohnern auch angenommen werden würde, was u.U. fraglich ist (vgl.

Interview B3, B10)

<sup>585</sup> vgl. B6:140 „mein Nachbar ist wie eine wandelnde Zeitung, er weiß alles, ich kann ihn alles fragen“ (vgl. S. 240)

<sup>586</sup> vgl. B2:138, B7:334 „praktischer Umgang mit Pflanzen/Pflanzenpflege“ (siehe Transkripte im Anhang)

<sup>587</sup> vgl. B3:107 „Diplomatie“ (siehe S. 236)

*werden. Und ich bin da eher ein Ressourcensucher und ein (...) kleiner. Ein MENSCH der auf die kleinen SCHRITTE guckt. Und aufmerksam macht darauf. Die Blickweise ändert auf das Positive“ (E5:62).*

*„Ja, oder auch zu wissen, meine Kinder sind da unten gut aufgehoben. Oder ich kann (...) Mir geht es heute nicht so gut und meine Nachbarin kommt mal EBEN, ja? Und sagt, du, ich habe dich heute noch nicht gesehen. Ja? (...) Oder es liegt die Zeitung noch vor der Tür oder was immer auch, ja? Solche Dinge und da passieren auch einfach so kleine Dinge. Und das ist, das ist doch WUNDERSCHÖN, ne? (...) (...) Oder man hat irgendwie was vergessen- und es war irgendwo-, und man kam nicht dazu und es ist stehen geblieben und normalerweise räumt man, was weiß ich, die Waschmaschine IMMER AUS und ne? dann steht die Wäsche vor der Tür. Und, ne? Boah, SOWAS, ja? Also, sowas finde ich natürlich NETT, ne? Also wenn denen das gelingt, dann kann ich immer nur sagen: ja BITTE schaut doch mal DARAUF! Ja?“ (E5:71f).*

Diese positiven Elemente des Wohnens und Lebens im MGO lohnt es sich zu unterstreichen, um jene in Kopf und Herz der Bewohnerinnen und Bewohner zu verankern, damit sie den gleichfalls auftretenden Konflikt- und Segregationserfahrungen vom Verstand und Gefühl etwas entgegensetzen können – damit letztendlich bei Einzelnen der Negativfokus sich nicht derart verfestigt, dass die Gefahr der Resignation bzw. eines absoluten Rückzugs besteht.

Solche Positivbeispiele finden sich u.a. in den Erzählungen von der Leichtigkeit der alltäglichen spontanen und geplanten Zusammenkünfte (B4:82<sup>588</sup> ; B1:18<sup>589</sup> ), der unproblematischen Kinderbetreuung (B8:10<sup>590</sup> ) und Notfallhilfe (B7:96<sup>591</sup> ). Ein Gegenbeispiel findet sich in den Ausführungen einer Interviewee, welche die positiven Aspekte nicht mehr zu schätzen weiß (B2:44<sup>592</sup>) bzw. diese im Zuge des Fokus auf die negativen Erlebnisse nicht mehr bewusst wahrnimmt (B2:136<sup>593</sup>). Schaut man in die Expertinneninterviews, so lassen sich folgende Lösungsansätze finden:

Rituale, um den unschönen Erlebnissen niedrigschwellige, positive Angebote entgegensetzen:

*„Schafft Euch Rituale an. Sozusagen es gibt, ne?, dann und dann Frühstück, dann und dann is hier normalerweise Kaffeetrinken, einmal in der Woche frühstücken wir hier gemeinsam. Es kommen die, die kommen. Macht doch ma solche Termine, dann kann das ja nicht stattfinden. Ne? Dann is das andere ja egal. Oder is das andere, kannst du auch dran vorbeigucken. Vielleicht auch. Oder es gibt ne Gegen-, ne Gegenbewegung dazu“ (E3:53).*

*„Die z.B. sich JEDEN SAMSTAG und jeden SONNTAG MORGEN zum Frühstück treffen. DA, NICH ALLE, sondern alle, die Lust haben, aber es machen relativ VIELE, weil sie GERNE tun. Weil sie Spass dran haben und weil die Kinder dabei sind“ (E3:175).*

*„Ja, einfach sozusagen, was dagegensetzen, wo man Spaß dran hat. Was auch SCHÖN is. Wo dann, wo man eigentlich auch GERNE HINGEHT, ne? Wo man sich sozusagen auch, oder ne? Oder (...)“*

---

<sup>588</sup> einschlafender Nachbar auf dem eigenen Sofa (siehe S. 192)

<sup>589</sup> Wochenendplanungen (vgl. S. 199)

<sup>590</sup> siehe S. 197

<sup>591</sup> Krankenbesuche und -transporte (vgl. S. 255)

<sup>592</sup> Kinderbetreuung (siehe S. 209)

<sup>593</sup> Zeitungs-Sharing (vgl. S. 253)

*mach da Rituale raus. Und Rituale sind wichtig, weil man eben nicht EINGELADEN werden MUSS. Weil das is, so, jeden DINGS is DAS. Ne?“ (E3:55).*

Eine Kontinuität an Festen und Feiern herstellen:

*„Und DAS is wichtig, dass man FEIERT! Dass man mittlerweile, das man miteinander was macht. Damit das irgendwie SPASS macht. Das hat alles nur irgendwie Zweck, wenn das Spass macht. Wenn man anfängt so GENERVT zu gucken irgendwie. Dann muss man überlegen, wo macht das, was kann hier ma wieder SPASS machen? Weil wir sind ja hier sozusagen nicht zusammengezogen, damit wir uns hier gegenseitig das LEBEN schwer machen. Sondern, damit wir es, damit wir es uns NETT machen miteinander! Damit es NETTER is, als wenn ich hier ALLEINE wäre. Also muss ich darüber nachdenken: wie krieg ich’s NETTER! Indem ich bei der Walpurgisnacht da hinten ums FEUER springe irgendwie und sich alle denken: boh, sind die bekloppt. Aber weil’s, lustich war’s!“ (E3:220).*

*„Nen Fest machen für genau die [Konfliktbeteiligten<sup>594</sup>] und dann gucken, dass man das irgendwie gemeinsam ganz positiv angeht und dann auch so ne Annäherung darüber möglich is“ (E1:210).*

Die empirischen Ergebnisse zeigen auf, dass sowohl ein direktes Lernen im Sinne des „Nachahmens“ der Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen anderer MitbewohnerInnen stattfindet<sup>595</sup> als auch ein eher indirektes Lernen, welches sich durch ein „Vermeiden“ der bei Anderen beobachteten Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen auszeichnet<sup>596</sup>. Beide Optionen können sowohl in einer Korrektur des eigenen Verhaltens als auch in einem Beibehalten des eigenen bisherigen Verhaltens münden. Letzteres erfolgt immer dann, wenn das eigene Denken und Handeln als förderlicher, „richtiger“, der eigenen Zielvorstellung zuträglicher angesehen wird<sup>597</sup>.

Betreffend der rekonstruierten Lernszenarien zeigt sich, dass eine vielfältige Nutzung unterschiedlicher Interaktionssituationen förderlich (hinsichtlich des Erlernens intra- und intergenerationeller solidarischer Denk- und Umgangsweisen) zu sein scheint, die daher durch pädagogische Interventionen, d.h. intra- und intergenerationelle Angebote zu unterstützen wären: Beobachtungen und gemeinsame Gespräche bzw. Diskussionen können innerhalb des Szenarios der gemeinsamen Aktionen oder auch davon unabhängig erfolgen. Während Beobachtungen von außen betrachtet eher passiv ablaufen, d.h. die Reflexionen innerhalb des Individuums, welches beobachtet stattfinden, so lassen sich innerhalb der Gespräche durchaus Rückschlüsse auf erfolgte Reflexionsprozesse ziehen – je nachdem wie das Gegenüber reagiert (verbal und non-verbal). Dies eröffnet dem Interaktionspartner Möglichkeiten, wiederum darauf zu reagieren, die Interpretationsweisen zu bestätigen oder zu verneinen bzw. seine Sicht zu verteidigen. Missverständnisse können auf diese Weise leichter umgangen bzw. beseitigt werden. Gemeinsame Aktionen bieten zudem Gelegenheiten, sich nicht „nur“ auf Gesprächsebene auszutauschen, Informationen weiterzugeben<sup>598</sup> und mehr Verständnis für den Anderen zu entwickeln<sup>599</sup>, indem

---

<sup>594</sup> Anmerkung der Transkribentin

<sup>595</sup> vgl. B3:107 „Diplomatie“ (siehe S. 236)

<sup>596</sup> wie z.B. B2:67 „Vermeiden direkter Kommunikation, da dies zu Diffamierungen führt“ (vgl. S. 186)

<sup>597</sup> siehe z.B. B6:53 „ich vermeide aggressive-emotionale Kommunikationsweisen und behalte meine deeskalierenden bei, da sie den Konflikt nur noch mehr anstacheln würden“ (siehe S. 237)

<sup>598</sup> vgl. B6:140 „wandelnde Zeitung“, „väterlicher Freund“ (siehe S. 240)

<sup>599</sup> vgl. B1:284 „70ter Geburtstag“ und „Liebe im Alter“ (vgl. S. 212)

z.B. Gründe für sein Handeln erörtert werden, sondern auch ganz praktisch bzw. anschaulich voneinander zu lernen (z.B. Umgang mit Pflanzen im Rahmen von Gartenarbeit (B2: 138, B7:334).

Im MGO wird also innerhalb der vielfältig ablaufenden Interaktionen gelernt, wie auch die nachfolgenden Ausführungen nochmals verdeutlichen werden – und vor allem nicht nur die Dinge, welche im Vordergrund stehen<sup>600</sup>, sondern auch der Umgang miteinander – sowohl intra- als auch intergenerationell, welcher die zentralen Themen Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen beinhaltet. Diese Interaktionen werden von den Bewohnerinnen und Bewohnern bewusst reflektiert oder schwingen auf einer unbewussten Ebene mit (implizites bzw. inzidentelles Lernen), wie in den Rekonstruktionen der Interviews gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 4.4.1 sowie 4.4.2).

Pädagogische Interventionen könnten daher m. E. sinnvoller Weise zum einen in der *Begleitung und Anregung interaktioneller Angebote*<sup>601</sup> und zum anderen im Kontext der *Reflexionen* jeglicher Begegnungen – sei es im formellen<sup>602</sup> oder informellen bzw. offiziellen oder inoffiziellen Bereich. Die Untersuchungen dieser Arbeit legen nahe, dass eine Verknüpfung der Elemente *Reflexion* und *Interaktion* wesentlich ist, um den Lernprozess hin zu intra- und intergenerationellen Solidarität *zu unterstützen* (siehe Kapitel 4.4.1.6 bzw. Abbildung 13). Dohmen äußert sich zu dieser Thematik auf folgende Weise:

*„Die Menschen bleiben allerdings bei diesem jeweils anforderungsbezogenen ad hoc-Lernen oft stecken und stagnieren, da dieses alltags- und erfahrungsbezogene Lernen bisher nicht die Unterstützung und Anerkennung gefunden hat, die für seine notwendige Weiterentwicklung unumgänglich ist“ (Dohmen 2001, S. 26).*

Das Verharren in eigenen, nicht wieder in Interaktionen überprüften Denkweisen (Stichworte: Grübeln, Steckenbleiben), kann ferner zu einer negativen Bewertung der Handlungen von Mitbewohnerinnen oder Missverständnissen führen.

Zu erinnern sei zum einen an dieser Stelle an die Bewohnerin, welche ihren Disput um Ordnung bzw. Sauberkeit und das Bestimmungsrecht über die Gestaltung des Flures stritt, welcher in weiten Teilen kommunikativ indirekt (B2:132ff: „Schuhe-Versteck-Nummer“, B2:134 „Tannennadeln im Flur“) ausgetragen wurde. Zum anderen zeigen sich ähnliche Aspekte in den Ausführungen einer älteren Befragten, die über nur vereinzelte, oberflächlich-offizielle Kontakte zur jüngeren Generation verfügt. In ihrem Denken und Handeln verfestigt sich immer mehr eine Umgangsweise, die durch negative Bewertungen und vermehrter Segregation geprägt ist (vgl. Passagen B5, S. 296).

Ein Beispiel könnte auch sein, dass durch eine pädagogische Begleitung Bewohner animiert werden, sich ihre Wünsche und Bedürfnisse gegenseitig mitzuteilen.

---

<sup>600</sup> z.B. Kochen lernen während der gemeinsamen Essenzubereitung oder Umgang mit Pflanzen während des gemeinsamen Gartenaktionstages zur Verschönerung und Aufräumen des Gartens

<sup>601</sup> intra- und intergenerationelle Angebote wie Kochkurse, Gesprächskreise etc. – vgl. Franz 2010, S. 31, 183ff

<sup>602</sup> formell = formelle Lernarrangements wie pädagogische Angebote, informell = im alltäglichen Miteinander der offiziellen (Gremien, Arbeitskreise) und inoffiziellen (private, Subgruppen) Begegnungen (siehe Kapitel 2.2.2.2 sowie 4.4.1.4)

*„Und nich still zu erwarten: helf mir! Nen ganz profanes Beispiel, aber ich weiß, dass solche Fragen auftauchen. Also ne stille Erwartung, die ich habe, führt ja oft zu ner Unzufriedenheit. Keiner fragt sich, warum isses so? Also die Hilfsperson, also die Person, die diese Hilfe gern beanspruchen möchte, fragt sich ja nicht: Welche Verantwortung habe ICH jetzt, dass ich die Hilfe bekomme. Und ich finde aber, das is genau DEREN Verantwortung, zu signalisieren: ICH brauche Hilfe. Oder auch deutlich zu signalisieren: Ich brauche KEINE Hilfe. Es kann ja auch das Umgekehrte geben, dass Jemand sieht, da braucht jemand Hilfe und will diese Hilfe geben und die andere Person will gar nicht. (...)" (E2:213).*

Auf diesem Wege könnte eben Missverständnissen z.B. in der Form „die wollen mir ja nicht helfen, die kümmern sich nicht, die mögen mich nicht“ vorgebeugt werden – welche zu konflikthaften Erfahrungen und segregierenden Konsequenzen führen können (vgl. Typ 3, siehe Kapitel 4.4.2.4.3).

Daher wäre zunächst einmal wichtig, Reflexionsprozesse anzustoßen (vgl. Dohmen 2001, S. 19, 26 in Rückgriff auf Marsick/Watkins) und in einem zweiten Schritt, pädagogisch in der Form zu begleiten, dass folgende Aspekte berücksichtigt werden:

Der Abgleich des eigenen Denkens, Verhaltens und Handelns mit dem der anderen Mitbewohner und Mitbewohnerinnen, welcher innerhalb des interaktionellen Rahmens MGO stattfindet (vgl. Kapitel 4.4.1.2 sowie 4.4.2.3f), sollte in einer offen-toleranten Grundhaltung und kritischen Selbstreflexion erfolgen, die eine positive Bewertung des Denkens und Handelns der Anderen ermöglicht. Hilfreich dabei erscheint eine ehrliche und umfassende Offenlegung *aller* Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten, die ebenfalls die unterschiedlichen Gründe und Mechanismen offenbart, so dass diese möglichst unvoreingenommen in dem geschützten Rahmen der pädagogischen Begleitung reflektiert werden können. Dabei gilt es sowohl Unterschiede als auch vor allem Gemeinsamkeiten herauszustellen, um ein stabiles Gemeinschaftsgefühl und Verständnis füreinander zu erzeugen (vgl. Keil 1932, S. 9, 22). Es ist davon auszugehen, dass die Denk- und Verhaltensweisen der jeweils anderen MitbewohnerInnen auf diese Weise besser verstanden werden, Missverständnisse ausgeräumt oder sogar vorgebeugt werden können und auf dieser Basis eher eine gütliche Einigung bzw. Optimierung<sup>603</sup> für alle Bewohner zu erzielen ist.

*„bei mir ist die entwicklung immer mehr so=so AKZEPTANZ dessen, was hier ist. so nachbarschaftliche ebene und dass ich denke vieles läuft auch richtig gut. es ist ein großes bemühen da. und ähm ja wie gesagt, gut. ich lass es für mich offen, wie es=wie es weitergeht und äh muss ich mal gucken, ne? aber ich denke, das ist ne möglichkeit. SOLLTE allerdings wäre gut wenn das begleitet würde, ne supervision denke ich [...] ist einfach gut manches anzusprechen. weil mit jemand- wir haben da die runde ja auch gemacht, als frau sprenger [die Projektbegleiterin<sup>604</sup>] da war<sup>605</sup>. also mit jemandem von außen, da trauen sich einfach mehr leute noch mal ganz klar zu sagen wie sie sich fühlen. da haben da manche leute gesagt, mensch ich fühl mich total beschissen. ich weiß nich, ob ich in fünf jahren noch hier wohnen bleiben will. ich weiß nich, ob ich hier wohnen würde, wenn ich keine kinder hätte oder so. und dass sowas mal gesagt wird, wenn das würde nämlich im plenum nicht gesagt. [...] und du denkst aha so nen teil empfinde ich auch davon und dann sagen drei leute was positives und so. aha doch sehe ich auch. also es wird einfach mehr angesprochen und die anderen hören und supervisor oder supervi- ist draußen und sagt was dazu. und versucht das zu integrieren, du kriegst nen blick ne? und es ändert sich ja was. und das finde ich*

---

<sup>603</sup> gleichwohl generell bezüglich des Zusammenlebens und der Steigerung individueller Lebensqualität

<sup>604</sup> Anmerkung der Autorin

<sup>605</sup> Anmerkung der Autorin: die professionelle Begleitung war vor dem Einzug bis kurz danach involviert

*ganz spannend an diesem. es muss sich oft nicht viel ändern. es muss sich oft nur SO viel ändern. und du kriegst schon nen anderen blick auf die dinge. das ist ja das spannende“ (B12:314-320).*

Ein weiterer Vorteil läge in der Entwicklung von Lösungen, die von außen durch eine Person begleitet werden könnten, welche eben eine anderer Sichtweise mitbringt, eher in der Lage ist, die von den BewohnerInnen eingebrachten Argumente und Aspekte zu ordnen und in ihren Gründen zu verdeutlichen – was einerseits zu einem besseren Verständnis der Anderen bzw. der Streitpunkte führen kann. Andererseits bieten sich hierdurch Optionen, die unterschiedlichen Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen hinsichtlich ihrer Zweckdienlichkeit hinsichtlich der erwünschten Ziele offen zu diskutieren. Der sonst individuell bzw. intransparent erfolgende Abgleich zwischen eigenen Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen mit denjenigen der Mitbewohner, fände somit in einer transparenten Form und in einem geschütztem Rahmen statt. Dieser würde vermutlich von Seiten der meisten Bewohner leichter akzeptiert werden (siehe obige Zitate) bzw. von Seiten der Begleitperson professionell pädagogisch unterstützt und könnte in (gemeinschafts-)verträgliche bzw. förderliche Bahnen geleitet werden.

*„Also, dass man sowas auch DURCHsetzen kann von außen. Dass kann man IN der Gruppe ganz schlecht durchsetzen, weil man sich das dann gegenseitig (...) ÜBEL nimmt, solche Sachen. Dass macht man nich. Das kann man nur von außen durchsetzen, dass solche Sachen auch laufen. (...)“ (E3:17).*

Ansätze, die bei manchen Bewohnerinnen und Bewohnern schon vorhanden sind (siehe Typ 1), könnten somit zur Entwicklung aller Beteiligten bzw. des Wohnprojekts genutzt werden. Es geht hierbei um die kritische Selbstreflexion, wo Gedanken eine Rolle spielen, die das eigenen Denken und Handeln mit der Nachbarn abgleichen: Wie verhalte ich mich – wie verhalten sich die Anderen? Welches Verhalten ist zweckdienlicher, kommunikations-, gemeinschaftsförderlicher? Was kann ich von ihnen übernehmen, was kann ich von ihnen lernen? Wo ist mein eigenes Handeln und mein Denken bezüglich des zu erreichenden Ziels nützlicher, so dass ich es lieber beibehalte? Auf diese Weise lassen sich alternative Denk- und Handlungsweisen in der Gruppe transparent machen und zudem kritisch hinterfragen (vgl. Dohmen 2001, S. 138). Ferner können auch Personen, die eher dazu neigen, sich auf sich selbst zu fokussieren und ihr eigenes Denken und Handeln über das aller Anderen stellen, dazu angeregt werden, alternative Möglichkeiten in Betracht zu ziehen und von ihrem Selbstfokus Abstand zu nehmen. Die Hoffnung läge darin, das egozentrische Denken, welches mit einer positiven Überbewertung des eigenen Verhaltens nach dem Motto „ich denke und verhalte mich ja korrekt, aber die Anderen nicht und ich hätte da die Lösung, wie die Anderen sich verhalten müssten, damit alles besser klappt“ (vgl. Typ 3), zu überwinden und gemeinsam nach möglichen Denk und Handlungsalternativen für *alle* Beteiligten zu suchen, wie es eine Bewohnerin so schön pointiert:

*„naja. ich würde mal so sagen. es sind- manche leute sind weniger lernfähig als andere. also konflikte kannst du ja nur lösen, da müssen ja beide irgendwas lernen, müssen sich irgendwie ihr verhalten ändern oder zu dem konflikt ne andere einstellung gewinnen, damit man den lösen kann“ (B7:216).*

Mit Hilfe einer pädagogischen Begleitung lassen sich darüber hinaus m. E. eher alternative Lösungen finden, die den Projektteilnehmern, da sie selbst sehr betroffen sind, kaum mehr einfallen – Stichwort: Betriebsblindheit.

*„Weil, wenn ich im System stecke, dann geht mir das Blickfeld VERLOREN. Und wenn einer von außen kommt, und sagt, schau doch mal HIN. Dann ist das LEICHTER nochmal. Einmal geht der wieder weg. Ja? Man kann sehr Vieles projizieren auf ihn und er verlässt das Haus. Aber er kann auch auf-, in die Wunde greifen und kann sagen, da ist etwas nicht in Ordnung“ (E5:44f).*

Zudem bringen z.B. professionelle Projektbegleiter und/oder pädagogisch-psychologisch geschultes Personal Fachwissen mit, von dem die Bewohnerinnen und Bewohner nur profitieren können, um sich ihrem Ziel des intra- und intergenerationellen solidarischen Umgangs anzunähern.

Im Folgenden sollen nun mögliche pädagogische Interventionen im Hinblick auf die zentralen Themen Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationenbeziehungen, welche von den Projektteilnehmenden mit den Zielvorstellungen des intra- und intergenerationellen solidarischen Umgangs verknüpft werden, Erörterung finden.

### **5.3 Bereich der Kommunikation (K)**



**Foto 6: Klare Kommunikation (Foto: Anita Bous)**

#### **5.3.1 Bearbeitung von Ideal vs. Realität**

Im Rahmen des zentralen Themas der Kommunikation wäre es meiner Ansicht nach sinnvoll, die Idealvorstellung der harmonischen-respektvollen Kommunikation sowohl im intra- als auch intergenerationellen Bereich offenzulegen und die als real erlebten Erfahrungen während der Wohnphase offen zu thematisieren. Es sollte deutlich werden, dass neben kommunikativen Varianten, die dem Ideal nahe kommen, eben gleichwohl als problematisch angesehene existieren, die jedoch einfach auch zum normalen Leben dazugehören und das Projekt nicht per se zum Scheitern bringen, sondern an denen sich im Interesse aller Bewohner lohnt, zu arbeiten (vgl. S. 46, 228, 268).

### 5.3.2 Kommunikationstrainings

In meinen Augen sinnvoll erscheinen kontinuierliche Kommunikationstrainings anhand ganz konkreter Situationen (vgl. auch Dohmen 2001, S. 134), die im alltäglichen Umgang miteinander stattfinden bzw. rückwirkend stattgefunden haben. Auf diese Weise würden ganz gezielt Elemente des formellen Lernens (z.B. o.g. Training) mit denen des informellen Lernens (z.B. Kommunikation nebenbei im Alltag) verbunden, um die Vorteile<sup>606</sup> beider Formen miteinander zu verknüpfen (vgl. Kapitel 2.2.2 bzw. 2.2.2.2.3). Aufbauen lässt sich zum Teil auf berufliches oder vor dem Einzug in Seminar erworbenes Wissen der Bewohnerinnen und Bewohner.

*„aber auch wir- äh zum TEIL sind ja auch DIE: leute die hier LEBEN sach ich MAL ((holt Luft)) ÄH im WEITEREN SINNE aus dem pädagogischen MILIEU! so is die TENdenz zumindest, also eher tatsächlich mit=ner AUSBildung in dem BEREICH. sei es psychologie pädagogik sozialpädagogik ((holt Luft)) oder ähnliches“ (B8:74).*

*„obwohl die älteren ja sagen, dass sie so viel konfliktraining und all solche sachen gemacht haben“ (B2:53).*

*„dat haben wir auch mal in so workshops und so angedeutet ähm, dass das ja vertrauen schafft. also wenn ich mich öffne“ (B9:480).*

Wie in der Analyse der Interviews rekonstruiert werden konnte, verfügen die meisten Bewohner über sehr genaue Vorstellungen, wie ein kommunikationsförderliches Verhalten auszusehen hat: In den Subkategorien der Lernanlässe fanden die Passagen Eingang, in denen gerade gegenteiliges Verhalten auffiel und thematisiert wurde – zum Teil ganz konkret im Vergleich zur angemessenen Kommunikationsweise (vgl. Kapitel 4.4.1.3).

Beispielhaft: deeskalierende vs. eskalierende bzw. sachliche vs. emotionale Kommunikationsweisen

*„und man beteiligt sich man=man äh naTÜRLICH sacht man seine meinung sozusagen. aber ähm ((räuspert sich)) das macht das ganze teilweise noch EMOTIONALER in anführungszeichen. manchmal isses auch w=w isses auch einfach MAL wichtig die KLAPPE zu halten (.) das äh hab ich ganz oft geMACHT. ähm gesacht NEE ich SACH jetzt NICHTS, das würd die st=stimmung noch mehr AUFHEIZEN. noch MEHR ähm=ähm=ähm=ähm WORTE sind im RAUM. wieder interPRETIERT werden müssen für leute weil sie oft auch gerne FALSCH verstanden werden. und ähm (.) es gibt leute die können es NICH! DIE MÜSSEN=S EINFACH LOSwerden! und wenn sie dann nochmal WORTE loslassen ähm die teilweise auch emotional gePRÄGT sind, dann hat das (.) GANZ HÄUFIG dazu geführt dass wieder ANDERE leute die bislang ruhig gewesen sind, sich auf den (.) SCHLIPS getreten fühlten oder beziehungsweise WEIL sie WIEDER was FALSCH verstanden HABEN, was dann natürlich ähnlich wie so=n dominoeffekt hatte, was ähm=ähm=ähm JA eigentlich soFORT d=die ganze sache halt äh=äh=w=w noch MEHR GEKIPPT hat beispielsweise. (3) (?jetzt?) so=ne NÖTIGE DISTANZ=ne METAEBENE is auch glaub ich etwas was=was VIELEN leuten im haus hier FEHLT. einfach. die=die diese SACHE äh sich von sich von JA einfach von von WIE KOMMUNIKATION funktioniert. sich von von DINGEN zu LÖSEN. sozusagen. von der emotionalen sache zu LÖSEN. wirklich nur noch SACHEBENE zu sehen. beziehungsweise BEZIEHUNGSEBEBE ERKENNEN aber sich nich persönlich also a=angesprochen zu fühlen. (1) bei jeder sache halt. (1)“ (B1:74).*

<sup>606</sup> Begleitung, Struktur, Fachwissen, geschützter Rahmen sowie Alltagsnähe, Authentizität – Motto „ich lerne etwas für konkrete Situationen, in denen ich mich ständig befinde“

*„[...] dass man nich-, man muss ja nich hinter dem Berg halten mit seiner Meinung. Man kann ja ruhig sagen, was man DENKT, aber den andern da lassen, wo er ist. Und nicht, sach ich mal, es gibt ja diese Geschichten, die sind ja ultimativ, wenn du jetzt nicht das machst, dann mach ich DAS. Das ist ja, so. Ne? So. Einfach, so miteinander. Jede Tür (haut rhythmisch mit Faust leicht auf den Tisch) so zu zumachen, dass man wieder reingehen kann. Dazu gehört auch, dass man sich STREITET, das glaube ich schon. Dass man auch unterschiedlicher Meinung ist, aber dass man nicht vernichtend ist“ (E4:602ff).*

*„Ja, jaaa. Und das ist WICHTIG, dass keiner das Gesicht verliert, während dieses Gespräches. Dass beide aus ihrer Position auch das richtige SAGEN. Das ist es ja auch. Deswegen eskaliert das ja auch so, ne? Die haben ja auch BEIDE RECHT, ja?“ (E5:147).*

In der Analyse der Lernergebnisse wurde jedoch ebenso klar, dass zwar dieses Wissen vorhanden ist, es aber an dessen Umsetzung im alltäglichen Umgang miteinander hapert.

*„I.: Ja, und (...) Du meinst in Wohnprojekten muss man halt besonders, ja, tolerant sein. Akzeptanz zeigen, den anderen so stehen lassen, wie er is?*

*E2: Nein! Aber das is ne Herausforderung, sowas in Wohnprojekten zu lernen. Also, die Leute, die das können, dass dies einfacher haben als andere!“ (E2:82f).*

Förderlich wären an dieser Stelle die schon erwähnten Kommunikationstrainings, welche im Rahmen von regelmäßigen Supervisionen oder bedarfsgerechten Mediationen erfolgen könnten.

### **5.3.2.1 Verbindung von theoretischem Wissen und dessen Anwendung**

Inhaltlich wäre es denkbar, zum einen auf das eben erwähnte bereits in Seminaren erworbene Wissen aufzubauen (u.a. B10:116; B2:53; B9:480), es zu wiederholen und zu ergänzen sowie anhand ganz konkreter Situationen durchzuspielen. Zum anderen könnten positive Umgangsweisen innerhalb der Bewohnerschaft reflektierend hervorgehoben werden.

*Vergleiche etwa die Passage aus dem Interview B3 (§107-109), in der ein Bewohner schildert, wie er sein doch recht starres, schnell verurteilendes Denken und Handeln durch „viele Gespräche“ (B3:107) und konkretes Vorleben alternativer Denk- und Handlungsweisen in Richtung eines diplomatischeren Umgangs mit seinen Nachbarinnen und Nachbarn modifizieren konnte.*

Diesbezüglich hilfreich erscheint die bereits mehrfach erwähnte kritische Selbstreflexion – an dieser Stelle hinsichtlich eigener Kommunikationsweisen. Die Interviewanalysen weisen diesbezüglich auf Mängel hin, da zwar wiederholt und eindrücklich ein problematisches Kommunikationsverhalten bei den Nachbarinnen beobachtet und thematisiert wird, das eigene jedoch kaum Erwähnung findet. Bei der Häufung und Intensität mit der in den Interviews auf die problematischen Kommunikationsstile eingegangen wurde und aufgrund eigener Erfahrung mit den MGO, lässt sich jedoch mutmaßen, dass viele, wenn nicht alle BewohnerInnen auf solche Stile (zumindest zeitweise) zurückgreifen – wie auch Erzählungen aus den Expertinneninterviews bestätigen:

Zu wenig positive und zu viel negative Kommunikationsweisen:

*„DA empfinde ich zu wenig Austausch zwischen den einzelnen Gruppen. Da braucht es die Anerkennung der jungen Leuten, den Traditionshaltern gegenüber. Zu gucken, was ist hinderlich*

*oder was ist förderlich an deiner Haltung. Und was hindert dich, das Ziel zu erreichen, was wir eigentlich gemeinsam vorhaben und ich (...) wünsche mir auch von den Traditionshaltern zu gucken, so, was ist wunderbar an der neuen Idee, ja? Und was ist bangemachend an der neuen Idee. Also, was ist hinderlich und förderlich an der neuen Idee. Und ich-, und DA fehlt der Austausch. Und der wohlwollende Austausch“ (E5:36f).*

Auch der Logik nach kann es nicht nur „Unschuldslämmer“ geben – sondern gleichwohl die „Wölfe“, denen keiner angehören möchte bzw. es schwieriger ist, dies im Interview einzugestehen. Es gab jedoch auch Ausnahmen, wie diesen Bewohner:

*„ich mein, es gibt bestimmte themen, da kämpfe ich bestimmt dafür und ähm ich mag es auch überhaupt nicht, wenn wenn jemand mich in irgend=ner form angreift (...) und ich bin dann aber auch jemand, der nich so sehr diplomatisch dann eh zurück ähm zurück kommt halt. ich bin dann auch jemand der sagt, ich lass mir das nicht hier irgendwie so nich nich blöd anmachen. ich eh ich kämpfe dann so ein bisschen zurück. aber das ganze lässt mich nicht kalt. also das ganze ist mir sehr sehr unangenehm und ich finde es auch sehr sehr blöde, wenn ich wirklich mal eh dann in der gleichen dummen form antworte ja“ (B10:114).*

Als positive Lösungen werden von den Projektteilnehmerinnen u.a. direkte Kommunikationsformen genannt, welche auf Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten basieren, an denen alle die Möglichkeit haben, partizipativ teilzunehmen und nicht z.B. durch intransparente Formen per se ausgeschlossen werden (Stichwort: Intrigen/Mobbing<sup>607</sup>). Diese könnten innerhalb der pädagogischen Begleitung aufgegriffen und, möglicherweise auch im Gegensatz zu alternativen Kommunikationsweisen, thematisiert werden, so dass Vor- und Nachteile bewusster zutage treten. Die Reflexion eigener sowie von Nachbarn im alltäglichen Umgang miteinander verwandter Kommunikationsweisen lassen sich, da lebensnah und authentisch, für die Bewohnerinnen leichter nachvollziehen und mögliche Alternativen können direkt, in nachfolgenden Tagen und ähnlichen Situationen umgesetzt werden – bzw. versucht werden umzusetzen. Die Anwendung des Erlernten aus den formell begleiteten Lernprozessen könnte somit direkt von jedem Einzelnen mit lebensnahen Situationen in Verbindung gebracht werden, Alternativen direkt ausprobiert und auf diese Weise wieder informelle Lernprozesse eingeleitet werden<sup>608</sup>.

Direkte, persönliche Ansprache:

*„wenn das jetzt dann mal so ein tag ist, wo es mich stört, dann sprech ich die leute an und sagt, boah, ich kann das irgendwie gerade nicht hören. geht das, dass ihr das lasst? und da würde niemand sagen, nee“ (B4:116).*

*„es die eine oder andere auseinandersetzung gegeben. aber das konnte ich immer (.) GUT klären. also ich hab die leute sofort angesprochen und ähm das ging. es ging immer gut“ (B12:60).*

*„Also ganz klar. Aber (...) wenn z.B. sich die Älteren darüber aufregen, dass ständig der Sand im Treppenhaus ist, dann würde ich darauf hinwirken, dass die sich bei den Eltern direkt beschweren und das mit denen direkt ausmachen. Weil das is so ne Situation: dat kann ja jeder gewesen sein. (...)“ (E2:318).*

---

<sup>607</sup> vgl. B2:67, 124 – siehe z.B. S. 186 sowie Transkript im Anhang

<sup>608</sup> reflektiertes, inhaltlich erwünschtes, Erfahrungslernen

Kombination direkter Ansprache und prinzipieller Partizipationsmöglichkeit:

*„mit (.) dieser DISKUSSION, mit für und wieder und argumenten in=ner ein=zu=eins=situation dazu BEWEGT HAT, ich weiß nicht, ob diese person sich hinterher so ENTSCHEIDEN hat, dass sie gesacht hat JA, ich möchte das AUCH haben, aber zumindest in der diskussion kam es mir so vor, (.) dass ich die leute mit meinen argumenten, diese person von meine argumenten davon überZEUGT, dass es für das HAUS BESSER WÄRE wenn JEDER sich beteiligen kann [...] ein kleiner beitrag zwar nur, aber mit auswirkung auch auf (1) geSAMTHEIT, ein SYSTEM, manchmal is=es wichtig halt (1) dass man an der richtigen STELLE an dem schraubchen dreht. man weiß nicht immer ob es das IS, (.) damit es halt (.) damit das auto sich bewegt“ (B1:106-108).*

*„dass es halt sehr FAIR gelöst worden ist, dass man halt gesacht hat, wir wollen ALLE leute miteinbeziehen. auch leute die nicht halt sich am plenum beTEILIGEN, so dass man halt über mehrere SITZUNGEN sich ideen überlegt hat, die darin ähm resultierten das es ein PUNKTESYSTEM GAB (.) und das man ordentlich lange FRISTEN hatte um sich zu entSCHEIDEN, also für die VORSCHLÄGE die halt eingereicht worden sind. ähm dann halt PUNKTE zu verGEBEN, die wurden ausgeHÄNGT und so weiter. wo man an der beteiligung einfach MITbekam dass wirklich ALLE leute- sich fast alle leute sich beteiligt haben. (.) SEHR FAIRE GESCHICHTE“ (B1:94).*

### **5.3.2.2 Kommunizieren eigener Bedürfnisse und Interessen unter Berücksichtigung derjenigen von Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern**

Darüber hinaus weist die Typenbildung darauf hin, dass jede einzelne Bewohnerin darin unterstützt werden sollte, ihre eigenen Interessen kontinuierlich in die Gemeinschaft einzubringen (siehe ähnlich Dohmen 2001, S. 137), ohne dabei die Bedürfnisse der Anderen aus den Augen zu verlieren (vgl. Kapitel 4.4.2.2f bzw. Differenzierung der Typen ab Kapitel 4.4.2.4.1), um eine möglichst<sup>609</sup> ausgeglichene Balance zwischen Eigeninteresse und Solidarität herzustellen.

*„Auch wenn das in den Projekten immer n Anspruch is: ALLE kommen unter einem HUT zusammen. Das geht nicht. Man. Ich sag mal ganz salopp: irgendwer muss immer ne Kröte schlucken“ (E2:235).*

*„Und, das bedeutet aber, Jemandem Raum zu geben, Jemand Anders was zu nehmen. (...) Und das ist gerade in hoch ideologischen Projekten unheimlich schwierig. Weil, das is einfach-. Ja, es is schwer für die Leute. (...)“ (E4:380).*

In diesem Kontext zeigen sich Fragen in folgende Richtungen relevant: Welche Bedürfnisse, Interessen und Ansichten habe ich und welche die Anderen? Welche Interessen sind mir derart wichtig, dass ich sie unter keinen Umständen fallen lassen möchte und in welchen bin ich leichter bereit, auch Kompromisse einzugehen? Wie könnten Lösungen aussehen, die mir auch in „Herzendingen“ Kompromisse ermöglichen? An welchen Stellen könnte ich mir vorstellen, Schritte auf die Nachbarn mit anderen Wünschen oder Ansichten zuzugehen (vgl. auch Prinzip der „Veto-Karte“, S. 297)?

Für die Gemeinschaft hierbei relevant ist die Verfolgung von Varianten, die alle Interessen auf optimale Weise berücksichtigen (vgl. Typ 1) oder zumindest eine gemeinschaftsverträgliche Form finden (vgl. Typ 2).

---

<sup>609</sup> Wie schon beschrieben ist dabei die individuelle Wahrnehmung einer Balance ausschlaggebend, die je nach Person unterschiedlich empfunden werden kann.

*„[...] sondern (...) es gibt etwas, was ich gerne haben MÖCHTE und es gibt etwas, was ich aber nicht um den Preis haben möchte, dass ich Jemand anders verprelle. DAS machen gute Nachbarn. Gute Nachbarn sind ja nicht IMMER einer Meinung. Ist ja Quatsch. Und das kann es auch gar nicht geben. Und da muss es einen Punkt geben wo man sagt, DASS will ich UNBEDINGT haben. Und das ist mir wichtig. Und es muss aber auch den Punkt geben, an dem man UMSCHALTET, weil DAS jetzt jenseits dessen ist, was Jemand anderes kann. Und will“ (E4:313ff).*

Auch in dieser Hinsicht wäre es einer außenstehenden Person in der pädagogischen Begleitung leichter möglich, zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen und Ansichten zu vermitteln und die Gruppe zu unterstützen, eine ehrliche Balance (anstatt „unehrlicher fauler Kompromisse“), d.h. eine für alle tatsächlich akzeptable Lösung, herbeizuführen. Eine Herausforderung für die Begleiter wäre es, den Teilnehmern gemeinschaftlicher Wohnprojekte keine vorgefertigten Lösungen vorzusetzen, sondern anhand ihrer Bedürfnisse und Interessen diese individuell erst zu entwickeln und die Bewohnerinnen selbst in ihren originären Anliegen zu unterstützen.

In diesem Zusammenhang könnte auch besprochen werden, wann und auf welche Weise in kommunikationsförderlicher Form für das eigene Interesse gekämpft werden könnte und wann sich eher ein temporärer Rückzug anbietet, um z.B. eine festgefahrene Diskussion zu entschärfen. Anbieten würden sich hier deeskalierende Kommunikationsweisen, wie sie der erste vorgestellte Typ präferiert (vgl. Kapitel 4.4.2.4.1).

*„Ich find immer muss man etwas (...) mit Fantasie rangehen und gucken, wie man dieses diesen Konflikt irgendwie regelt, der dann irgendwie entsteht. Obwohl er natürlich-, Könnte man natürlich einen Mordsstreit draus raus entfachen, aber muss man ja irgendwie nich. So. Also von daher. Also ich find immer dieses Alt, Jung, bei uns, wir, funktioniert (...) sehr unproblematisch“ (E3:122<sup>610</sup>).*

*„Integrative Kraft. Leute, die sagen: es geht jetzt nicht dadrum, seinen Kopf durchzusetzen, sondern (...) es gibt etwas, was ich gerne haben MÖCHTE und es gibt etwas, was ich aber nicht um den Preis haben möchte, dass ich Jemand anders verprelle“ (E4:313f).*

*„Das war dann auch Leute, die so Sachen gesacht haben: Wir wolln doch miteinander WOHNEN. Wir können uns jetzt nicht verzanken. Die dann, ne? So quasi die Notbremse ziehen. (...)“ (E4:326).*

*„Wenn sich zwei hochgeredet haben. Und der Dritte macht nen anderen Vorschlag, dann ist das-, das ist ja, das is ja dasselbe PRINZIP. Das nochmal EINER sich RAUSNIMMT und dann nochmal drüber nachdenkt. Und, qua seiner Position, kann die Moderation das am besten tun“ (E4:420f).*

Für die Person, welche die Gruppe begleitet, wäre es wichtig, darauf hinzuweisen und hinzuarbeiten, dass die Zurückstellung eigener Bedürfnisse nur zeitweise erfolgt und kein Dauerzustand wird, um keine Unzufriedenheit aufkommen zu lassen oder das Ziel der Balance zwischen Eigeninteresse und Solidarität aufzugeben. Ansätze für diese Vorgehensweisen finden sich u.a. innerhalb der Interviews B1 und B3:

*„weil man [ich<sup>611</sup>] war auch sehr oft auch RUHIG bei solchen situationen. hat sich HAT SICH ((räuspert sich)) hat ähm=ähm=ähm weil halt wenn soviel leute anwesend- beispielsweise bei einem PLENUM und man beteiligt sich man=man äh natÜRLICH sacht man seine meinung sozusagen. aber ähm ((räuspert sich)) das macht das ganze teilweise noch EMOTIONALER in*

---

<sup>610</sup> mittig in dem langen Paragraphen (MAXQDA)

<sup>611</sup> der Interviewee spricht ganz oft von „man“, wenn er sich selbst meint – und hier z.B. das Wort „ich“ benutzen könnte [Anmerkung: dies kann z.B. eine innere Distanzierung ausdrücken – vgl. konkrete Einzelfallanalysen]

anführungszeichen. manchmal isses auch w=w isses auch einfach MAL wichtig die Klappe zu halten (.) das äh hab ich ganz oft geMACHT“ (B1:74).

„und davon bin ich überhaupt nicht überzeugt. ich habe aber trotzdem nichts gesagt an dem abend“ (B3:166).

„die frage is auch immer so=n bisschen w=w=w äh als was nehm ich TEIL? ähm bin ich jetzt äh in der rolle des äh=eh beWOHNERs? viele leute SIND in der rolle. sind BEWOHNER, ich lebe HIER ich will meine MEINUNG sagen. FERTIG AUS. dann fehlt es an LEUTEN die GENAU in der lage sind zu sagen (.) JETZT bin ich zwar äh BEWOHNER, aber jetzt is=f=is mir MEINE POSITION EGAL, jetzt will ich einfach nur dafür sorgen, dass man halt miteinander hier KLARKommt. also ne MODERATIONSROLLE einzunehmen. [...] ich war ja- ich hab ja auch geSACHT ich war sehr oft STILL, das heißt ich hab ((kind ruft)) die rolle des modeRATORS NICHT auch eingenommen, ((kind weint)) war einfach nur STILL, hab aber auch sehr oft moderiert“ (B1:76-78).

Darüber hinaus scheint ein grundsätzliches Problem einiger BewohnerInnen darin zu bestehen, nicht zwischen Sach- und Beziehungsebene unterscheiden zu können, was Konflikte zusätzlich erschwert, wie die Expertinnen berichten:

„der andere argumentierte eben so: wie du das machst, können wir nicht mit dir arbeiten und sprach die Beziehungsebene an. Und der andere sagt, und wenn du nicht so arbeitest und strukturiert drangehst, dann wird das auch NIE was. Also die KAMEN einfach niemals auf einen grünen Zweig, weil beide aus verschiedenen Positionen her sprachen, ne? Einer von Beziehungsebene, Anderer durchaus berechtigt aus der Beziehungsebene anmerkte, WIE gehen wir hier eigentlich miteinander UM. Der Andere auf der Sachebene durchaus recht hatte. So unstrukturiert und unkoordiniert könnt ihr nicht anfangen zu arbeiten, ne? Ja. (...)“ (E:139f).

„Die verschiedenen Ebenen anzusprechen. Das heißt, WIRD euch klar, worüber ihr sprecht! Und dann aufzeichnen und gucken. Und dann kommen die SCHÖN, die vier Seiten einer Nachricht dahin. Und dann kann man nämlich mal deutlich machen, so, sprecht ihr eigentlich auch mal darüber, wie es euch GEHT? Der Eine, wenn er über die Sache spricht, der Andere wenn er über die BEZIEHUNG spricht. Der Andere, wenn er auf der Beziehungsebene so getroffen wird. Und meistens hält man sich ja an der Sachebene auf, ne? Und das ist ganz WICHTIG, dass man dann nochmal hinweise drauf, wo seid ihr eigentlich? Aus welcher Position sprecht ihr?“ (E5:142f).

„Oder wo man dann irgendwo anfängt darüber zu streiten, dass man, da die da ne gemeinsame Badewanne haben und irgendeiner abzurechnen, wie hoch denn die Badewanne voll is oder sowas. Und da würde das hier sozusagen, würde sofort Jemand sagen: So! Runter mit der ganzen Nummer. Was, über welche, welche Cents reden wir jetzt hier? So, damit man das auf ne sachliche Ebene bringt. Um dann klarzumachen, wir reden hier, wir streiten uns hier gerade um fünf Cent. Und dann zu sagen: So. möchte sich jetzt Jemand an dieser Stelle noch weiter streiten? So. Gut. Dann streitet sich keiner mehr weiter. Während in anderen Projekten, dann nicht diese sachliche Ebenen reinbringen, sondern sich um ne halbe Badewannenfüllung irgendwie streiten können. Wo ich dann immer stehe und sage: das kann doch nicht wahr sein!“ (E3:35).

Auch an diesem Punkt könnte im Rahmen einer pädagogischen Begleitung in Form einer reflektierten, differenzierten Art und Weise gearbeitet werden.

## 5.4 Bereich der Vernetzung und Unterstützung (VuU)



Foto 7: Spontanes Grillen im Garten (Foto: Anita Bous)

### 5.4.1 Bearbeitung von Ideal vs. Realität

Im Kontext des zentralen Themas der intra- und intergenerationellen Vernetzung und Unterstützung sollte meiner Ansicht nach die idealisierte Zielvorstellung der alle BewohnerInnen zu allen Zeiten umfassende, immerwährende, tiefe solidarische Vernetzung und Unterstützung offengelegt und den als real erlebten Erfahrungen im alltäglichen Umgang miteinander gegenübergestellt werden.

*„Diese hohen Erwartungen, dass immer Jemand DA ist, bzw. dass man auch die Wünsche, die man hat, umgesetzt bekommt. Dass die-, das das nicht erfüllt werden kann. Weil jeder seinen eigenen Lebenskreis lebt. Und ich denke, das hat etwas damit zu tun, dass wir-, dass sich auch GESELLSCHAFTLICH was verändert hat. Jeder hat seinen eigenen Lebenskreis und seine eigenen Aktivitäten, die er braucht, um zum Beispiel seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Zum Beispiel. Und seine Verpflichtungen der eigenen Familie gegenüber. Dass es, dass es einen darüber HINAUS zwar, das das auch wünschenswert war und das so etwas wie diese hohe Erwartung auch (...) Ja, diese hohe Erwartung war DA, aber wird in sehr vielen Fällen enttäuscht. (...)“ (E5:10f)*

### 5.4.2 Wahrnehmung und Anerkennung unterschiedlicher Formen der VuU

#### 5.4.2.1 Unterschiedliche Grade innerhalb der VuU

Wichtig wäre einerseits die Hervorhebung von Varianten des Kontakts und der Hilfestellungen, die dem Ideal nahe kommen sowie andererseits gleichwohl Elemente, die diesem wenig entsprechen oder gar (zumindest von einigen BewohnerInnen) als diametral entgegengesetzt wahrgenommen werden. Im Sinne des MGO wäre es relevant zu betonen, dass jegliche Formen des Kontakts (vom einfachen Kontakt bis hin zur emotionalen Unterstützung) zum Leben und insbesondere auch zum Leben innerhalb gemeinschaftlicher Wohnprojekte dazugehören und eine Nichterfüllung der ideologisierten Idealvorstellungen nicht ein Scheitern des gesamten Projekts bedeutet (vgl. u.a. S. 268).

*„Und meiner Erfahrung wird es besser, wenn die Gruppe erkannt hat. Wir sind (lacht) wir sind eine GEMEINSCHAFT, aber wir MÜSSEN uns nicht alle gut verstehen. Und es DARF auch Meinungen und Konflikte geben, die ich nicht lösen kann. Das heißt aber nicht, dass ich den anderen nicht mehr achte“ (E2:109).*

In diesem Zusammenhang wäre es aus pädagogischer Sicht lohnenswert, zunächst einmal grundsätzliche Aspekte der Beziehungsdynamik und Beziehungsentwicklung in der Wohngemeinschaft zu thematisieren. Wie aus der Analyse der Interviews hervorgeht, scheint nicht allen Bewohnern bewusst zu sein, dass Beziehungen erst im Laufe der Zeit entstehen und dass sie dynamischen Bedingungen unterliegen (vgl. Typ 3) – d.h. sie können sich z.B. aufgrund aktuell übereinstimmender Interessen und Bedürfnisse enger gestalten und zu einem anderen Zeitpunkt wieder mehr auseinanderdriften (vgl. B6:130; B8:33; B9:287)<sup>612</sup>.

*„so der kontakt, [...] der ist jetzt nich so wahnsinnig häufig, obwohl wir gegenüber wohnen. der war am anfang MEHR. [...] genau. einfach vielleicht noch mehr ZEIT auf beiden seiten da wa:r oder so. [...] das mit unserem gemeinsamen wii-abend<sup>613</sup>. es ist, obwohl ja man in einem haus wohnt und auch gegenüber wohnt, nicht immer mit der zeit dann auch trotzdem kompatibel“ (B6:130).*

Dies muss nicht unbedingt einen längeren Zeitraum betreffen, sondern kann auch ganz punktuell erfolgen, wie dieses Beispiel zeigt, in dem der Bewohner sich ganz gezielt segregiert, um seinen eigenen aktuellen Bedürfnissen nachzukommen:

*„ABER wenn ich MERKE die- irgendwie. DAT is grad mit den kindern. is grad irgendwie was. BLÖ:D. oder jetzt AUCH (.) SELBER HANDLUNGSFÄHIG zu bleiben. nich zu sagen. ha die andern sind jetzt DOOF. und jetzt macht ihr euch ma vom acker. sondern dann vielleicht- also GABS vielleicht schonmal die situation wo ich gesacht hab KOMM MADITA. (.) dann gehn WIR jetzt HALT (.) IRGENDWIE: (.) HIER RAUS. hier WEG oder in die WOHNUNG. oder was. so. um das zu entZERREN. (1)“ (B8:90).*

Die Typenbildung weist zudem darauf hin, dass auch im Kontext der Vernetzung und Unterstützung eine Akzeptanz der ambivalenten Erfahrungen von Konflikten und Segregationen sowie solidarischen Kontakts relevant zu sein scheint (vgl. Typ 1), die innerhalb einer pädagogischen Begleitung thematisiert werden könnte. Vorteilhaft im Zuge der MGO-Zielvorstellungen wäre neben dieser grundsätzlichen Akzeptanz ebenfalls eine Anerkennung der unterschiedlichen Grade der Vernetzung und Unterstützung, welche eingehend in Kapitel 4.4.1.4f – siehe auch S. 203 sowie Fußnote 123 besprochen wurden: Der einfache Kontakt sollte nicht abgewertet, sondern für sich schon als eine Optimierung der ansonsten gesellschaftlich vorherrschenden Segregation von z.B. Alt und Jung angesehen werden. Im MGO treffen jedoch auch Menschen altersunabhängig aufeinander, die sich ansonsten nicht füreinander interessiert hätten bzw. sich aus dem Weg gegangen wären. Das MGO stellt somit die Plattform dar, welche ein Kennenlernen und eine Annäherung ermöglicht, die zu mehr Toleranz führt bzw. führen kann.

---

<sup>612</sup> Dies kann z.B. der Fall sein, wenn junge berufstätige Mütter sich gerade gleichzeitig in der Elternzeit befinden und gemeinsam frühstücken oder sich Kontakte über die kleinen Kinder zu den älteren Nachbarinnen entwickeln, die sich beim Älterwerden der Kinder wieder verringern. Auch gesundheitliche Aspekte können dabei eine Rolle spielen: eine Bewohnerin erzählt, dass sie anfänglich noch mehr Kontakt zu den jüngeren Erwachsenen hatte, da sie an den gemeinsamen Spielenachmittagen mit deren Kindern teilgenommen hat, dies sich jedoch aufgrund ihrer psychischen und physischen Situation im Laufe der Zeit quantitativ verringerten, aber qualitativ in selektiven Einzelkontakten erhöhten.

<sup>613</sup> Anmerkung der Transkribent:in: Spielekonsole für den Fernseher.

„(3) nehmen wa=n ARMIN SOZUSAGEN ähm name wird ja hinterher rausgestrichen, ähm (.) DER halt nen ganz anderes verständnis von ORDNUNGEN, von sich um KINDER KÜMMERN und so weiter HALT, in anführungszeichen, ABER äh DA ich ihn halt auch GERNE MAG und äh SCHÄTZE sozusagen kann ich ihn ERTRAGEN wenn er halt auch mit seiner A:RT sozusa:gen ähm ähm (.) sich um KINDER KÜMMERN und so weiter halt. so in dem sinne ((leiser werdend)). DA, IN ANFÜHRUNGSZEICHEN, hab ich durch=s KENNENlernen geSACHT, so AHA, is halt SO und iss=es so und äh KANN ich das ERTRAGEN? in anführungszeichen. TOLERIEREN. (1) [...] ähm (3) WÄR mir ARMIN mit seiner A:RT ((räuspert sich)) außerhalb des WOHNPROJEKTES äh begegnet sozusagen, hätte ICH wahrscheinlich wenn er ähm (2) keine ahnung. so=so seine ART so zeigt. seine LOCKERE ART. seine manchmal VIEL zu lockere art, hätte ich glaub ich nicht äh ähm so TOLERIERT in anführungszeichen wie JETZT im wohnprojekt wo ich ihn kenne. mich an ihn GEWÖ:HNT habe, ihn kennengelernt habe. ja. ((leiser werdend)) (7)“ (B1:134).

„also (...) so, wenn ich jetzt nicht hier WOHNEN würde in diesem WOHNprojekt und ich hätte nachbarn, die ihre kinder mit einem jahr in den kindergarten tun, hätte ich wahrscheinlich keinen kontakt“ (B9:787).

Neben dem einfachen Kontakt bestehen innerhalb der untersuchten Wohnprojekte zudem Formen der praktischen, kognitiven sowie emotionalen Unterstützung, welche sich in der Regel aus einfachen Kontakten entwickeln und hernach von den Bewohnerinnen und Bewohnern auf unterschiedliche Art und Weise genutzt werden (siehe 4.4.1.4, 4.4.1.5 sowie 4.4.1.6, 4.4.2.4). Das folgende Beispiel verdeutlicht, wie eine jüngere Bewohnerin über den zunächst oberflächlichen Kontakt zu Älteren im Rahmen ihrer Gremienarbeit eine tiefere Beziehung zu einem älteren Nachbarn entwickelte:

„es gibt auch, ja leute aus der älteren generation gerade jetzt im vorstand. und das ist so die möglichkeit gewesen für mich, auch die ältere generation ein bisschen, der ein bisschen näher zu kommen, wo ich das gefühl hab, das sich viel lernen kann. also gerade von waldemar äh, der viel drauf hat, habe ich das gefühl, super. also manchmal habe ich so auch das gefühl, dass ist so ein, ja hört sich vielleicht ein bisschen doof an, aber so ein bisschen so dieses väterliche. also nicht, dass ich nen väterlich-töchterliches verhältnis zu ihm habe, eher ein freundschaftliches, aber mir hat halt der vater gefehlt und dass ich da so das gefühl hab, ähm es ist auch so ein bisschen vielleicht die ebene und ähm ja auch zu sehen“ (B6:51).

Eine Offenlegung dieser Zusammenhänge könnte der Akzeptanz und Anerkennung unterschiedlicher Vernetzungs- und Unterstützungsgrade zuträglich sein. Eine Expertin äußert in diesem Zusammenhang:

„(...) Ich find nur immer, man muss, wirklich sehen, wie schwierig die Aufgabe is. Mit 20, 30 unterschiedlichen Haushalten, Familien, Leuten zusammenwachsen zu wollen. Und man muss jedes Mal ausloten: wie viel is in dieser Gruppe möglich? Und es gibt vielleicht manche, in denen SEHR viel möglich is. DAS findet man dann vielleicht toll. Und andere, wo=s richtig schon klasse is, dass man n paar Leute hat, mit denen man kooperieren kann. Mit denen man manchmal zusammen isst. Mit denen man, vielleicht mal dies und das macht und im Garten sitzt. Und, ich glaube DAS isses: WAS is jeweils das jeweilige Maß an Gemeinschaftlichkeit, was sich in einem Projekt dann durchsetzen lässt“ (E1:240).

### 5.4.2.2 Offizielles und inoffizielles Engagement

Diese Grade beruhen auf einem gegenseitigem Geben und Nehmen, einem reziprozitären Austausch innerhalb der Bewohnerschaft (vgl. auch Kapitel 2.1.2 sowie 4.2), welcher im offiziellen oder inoffiziellen Rahmen stattfinden kann.



Foto 8: Zeugnisse inoffiziellen Engagements: Gemeinsames Kümmern um Kater einer Mitbewohnerin (links), Dank für Essen im Krankheitsfall auf Fußmatte (rechts) (Fotos: Christine Paul)

Dabei ist es wichtig zu betonen, dass alle Engagementformen gewollt und wichtig für das erfolgreiche Zusammenleben im MGO zu sein scheinen. Oftmals, so der Eindruck aus den Interviews, wird der offizielle Aspekt fokussiert und das mangelnde bzw. unterschiedliche starke Engagement in offiziellen Gremien oder bei offiziellen Anlässen (Aufräumtage, offizielle Feiern und Tagungen etc.) beklagt. Im Sinne des MGO wäre es wichtig zu betonen, dass gewisse Grundstrukturen zwar nötig sind, um das gemeinschaftliche Wohnprojekt am Leben zu halten und dafür die Mithilfe aller erforderlich ist. Diese muss jedoch nicht immer zu einem bestimmten Zeitpunkt oder kontinuierlich von allen Bewohnerinnen und Bewohnern erfolgen. Relevant zu sein scheint, und das sollte in der gesamten Bewohnerschaft deutlich werden, dass Jede/r sich grundsätzlich in irgendeiner Form für die Gemeinschaft einsetzt. Dies kann einerseits offizielle Themen betreffen, die das gesamte Wohnprojekt angehen und in Eigenregie gelöst werden (vgl. B11:206, 208<sup>614</sup>).

Andererseits sollte man in der pädagogischen Begleitung gleichwohl betonen, welchen Stellenwert inoffizielle Beziehungen besitzen, da diese in den Interviews durchgängig als die tieferen und persönlich wertvolleren geschildert werden und damit eklatant zu einem individuell besseren Zurechtkommen, einem Wohlfühlen im MGO beitragen (siehe Typ 1 und Typ 2 in Kapitel 4.4.2.4). Der erste Typ der ausbalancierten Optimierer stellt zudem heraus, wie relevant es in diesem Zusammenhang für jeden Einzelnen ist, die durch das MGO offerierte Palette der Vernetzung und Unterstützung im sowohl offiziellen als auch inoffiziellen Bereich zu nutzen, um nicht nur für sich selbst, sondern auch seine Nachbarn die Lebensqualität zu steigern oder nur den eigenen Status Quo zu halten<sup>615</sup> (zu den Zielvorstellungen vgl. Kapitel 4.1 bzw. 4.4.1.1).

<sup>614</sup> Engagement in Kleingruppen, Arbeitsgemeinschaften anstatt der großen Gruppe sowie spontanes Aufräumen oder Putzen bei Bedarf – wie der Griff zum Staubsauger oder Besen, wenn einen selbst der Dreck gerade auffällt

<sup>615</sup> Der erste Typ hat gelernt, die Optionen, die sich ihm im MGO bieten, für sich selbst zu nutzen und auf seine Nachbarn zu erweitern (z.B. Vernissagen oder gemeinschaftliches Grillen initiieren, Interessen des Projekts gegenüber

### 5.4.3 Relevanz der Eigeninitiative

Ferner wäre hervorzuheben, dass ein gewisses Maß an persönlichem Engagement notwendig ist, um sich den gewünschten Zielvorstellungen im Bereich der Vernetzung und Unterstützung zu nähern. Daher wäre es pädagogisch sinnvoll, die Bewohner in ihrem Streben nach individueller Eigeninitiative zu unterstützen bzw. diese, sofern noch nicht vorhanden, anzustoßen. In dieser Hinsicht geäußerte Gedanken wie dieser:

*„dann ähm (...) ja ne bereicherung finde ich schon auch, dass ich wenn ich ähm kontakt möchte, den auch hier direkt haben kann äh (...) ja dass ich auch so=n stück ähm (...) äh gemeinschaft vielleicht muss ich da auch mehr irgendwie=n stück lernen noch irgendwie drauf zuzugehen. und ähm auch so für mich entscheiden muss irgendwie ähm (...) äh (.) erwarte=s nich von den anderen, sondern tu du=s. so“ (B5:192).*

Diese Textpassage ist eine von mehreren, die verdeutlichen, wie sehr die Bewohnerin sich den Kontakt mit den Anderen wünscht und wie sie unter der Segregation leidet. Sie könnte den Kontakt haben, aber sie hat ihn nicht. Sie wünscht ihn sich. Sie empfindet ihn als Bereicherung, kann ihn nur noch nicht in ihrem Sinne verwirklichen, weiß jedoch, dass sie dafür selbst aktiv werden sollte. Sie hat jedoch keine konkreten Ideen, wie sie dies ändern bzw. realisieren könnte, was man auch sprachlich an den vielen Pausen und wiederholter Verwendung unscharfer Wörter wie „vielleicht“, „irgendwie“ erkennen kann.

wären es wert, in pädagogischen Kontexten aufgegriffen zu werden und gemeinsam mit der jeweiligen Bewohnerin bzw. den Bewohnern nach Möglichkeiten zu suchen, Ideen zu entwickeln, wie sich diese realisieren lassen könnten – möglichst für alle gewinnbringend und auf jeden Fall gemeinschaftstauglich <sup>616</sup>. Die Projektteilnehmer könnten darin unterstützt werden, den konzeptuellen Rahmen gemeinschaftlicher Wohnprojekte, der explizit partizipative Möglichkeiten vorsieht (vgl. Kapitel 2.1.2) für sich und die Gemeinschaft gewinnbringend zu nutzen. Sie sollten selbstverständlich weiterhin dazu angehalten werden, die Bedürfnisse und Interessen möglichst aller Beteiligten zu berücksichtigen, d.h. Aktionen zu planen, ihre Umwelt innerhalb des MGO aktiv zu gestalten – jedoch immer im Rahmen der in diesem speziellen Wohnprojekt vorzufindenden Gegebenheiten. Dabei können folgende Fragen hilfreich sein: Was möchte ich genau? Wie kann ich es hier unter den gegebenen Bedingungen realisieren? Was würde ich bzw. würde die Gemeinschaft noch benötigen, damit ich es verwirklichen könnte?

Unterschiedliche Realisationsformen, mit gemeinschaftsförderlichen (a + b) bis (c + d) gemeinschaftstauglichen Elementen finden sich innerhalb der Interviews z.B. in folgenden Bereichen:

a) Um die Einrichtung des Fitnessraumes gab es lange Diskussionen, die jedoch letztendlich zur Zufriedenheit der Beteiligten, d.h. in gemeinschaftsförderlicher Weise, gelöst werden konnte: Allen Bewohnerinnen und Bewohnern steht der nun eingerichtete Sportraum zur Verfügung, um allein oder in Gemeinschaft zu trainieren, aktiv zu sein bzw. etwas für seine Gesundheit zu tun (siehe B7:388).

---

Außenstehenden zu vertreten und durchzusetzen). Der zweite Typ nutzt eher die bestehenden Möglichkeiten, ohne diesen etwas hinzuzufügen (u.a. gegenseitige Kinderbetreuung innerhalb der Elternschaft). Der dritte Typ hält eher seinen Status Quo, indem er z.B. weiterhin seine tiefen Beziehungen außerhalb pflegt – das MGO führt in dieser Hinsicht nicht zur Steigerung der Lebensqualität.

<sup>616</sup> Ersteres entspricht eher dem Vorgehen von Typ eins, Letzteres dem des zweiten Typs.

- b) Ein Bewohner hatte das Bedürfnis, einen Beamer auf Kosten der Gemeinschaft anzuschaffen und im Gemeinschaftsraum fest zu installieren. Als sich nach langen Diskussionen immer noch keine Mehrheit für sein Anliegen gefunden hatte, ersann er eine neue Lösung, die von der Gruppe akzeptiert wurde: er ging in finanzielle Vorleistung und Diejenigen, die ihn individuell unterstützen wollten, beteiligten sich im Nachhinein. Auf diese Weise können die Filmabende, welche für das gesamte Projekt eine Bereicherung bedeuten, seitdem stattfinden (vgl. B10:47ff, 94 sowie B11:149, 160).
- c) In der Frage des Grillens im gemeinschaftlichen Garten konnte in einem Wohnprojekt kein Konsens, d.h. eine Zustimmung aller Beteiligten erreicht werden. Es wurde jedoch eine gemeinschaftstaugliche Lösung gefunden: der Grill wird nicht zweimal an derselben Stelle aufgebaut, sondern an wechselnden Standorten, so dass nicht immer dieselben Bewohner durch den Geruch belastet werden (siehe B3:152).
- d) Außerhalb der Gemeinschaft angesiedelt, daher zwar gemeinschaftstauglich, aber nicht unbedingt förderlich ist folgende Lösung einer Bewohnerin, die auf der Suche nach tiefen, freundschaftlichen Beziehungen in dem MGO, in dem sie aktuell lebt, über Jahre nicht fündig wurde: Sie pflegt diese daher weiterhin im Freundeskreis außerhalb des gemeinschaftlichen Hauses (B7:48).

#### 5.4.4 Bewusste Teilnahme und gezielte Rückzüge

Wie die Analysen und Interpretationen gezeigt haben, hängt das Erlernen des individuellen Zurechtkommens im MGO jedoch nicht nur von Prinzipien der Partizipation, die soeben erörtert wurden, sondern gleichfalls von denen der *Nicht-Partizipation* ab (siehe auch Kapitel 4.4.2.4, Abbildung 15). Letztere sollte jedoch im Idealfall bewusst und gezielt eingesetzt werden, wobei eine professionelle Begleitung hilfreich sein könnte: In diesem Rahmen wäre es sinnvoll, nicht nur mit den Bewohnerinnen und Bewohnern zu klären, welche Interessen und Bedürfnisse vorhanden sind, sondern sich im selben Zuge auf die vorhandenen Ressourcen zu konzentrieren und diese auf realistische Weise zu reflektieren. Dabei können folgende Fragen eine Rolle spielen: Über wieviel Zeit und Kraft verfüge ich eigentlich? Auf welche gesundheitlichen, zeitlichen und auch psychischen Ressourcen kann ich selbst zurückgreifen? Welchen Anteil verbrauchen in diesem Zusammenhang meine alltäglichen Verpflichtungen auch außerhalb des Wohnprojekts (Beruf, Ehrenamt, Hobbies, Freunde etc.) und wieviel steht dem Leben im MGO zur Verfügung? Kann ich überhaupt so viele gemeinschaftliche Aktivitäten mittragen (teilnehmend oder initiiierend), wie ich es immer sage oder mir vorstelle, wie ich es gerne hätte? Wo regiert in meinem Kopf eher ein Wunschdenken, beeinflusst durch idealisierte Zielvorstellungen, welches ich selbst, realistisch gesehen, jedoch gar nicht in der Lage oder Willens bin umzusetzen aber u.U. den Anderen vorwerfe<sup>617</sup>? Ist mir dies bewusst oder muss ich mir das noch genauer vergegenwärtigen?

Zu den nicht-partizipativen Prinzipien zählen sowohl dauerhafte und absolute als auch situative bzw. temporäre Rückzüge. Eine professionelle Begleitung könnte in diesem Zusammenhang zum einen mit der Gruppe Gründe und Mechanismen für diese beleuchten und transparent machen, so dass ein Verständnis der Verhaltensweisen bzw. der Mitbewohner, welche diese anwenden, reifen kann. Wie dargelegt sind im Sinne gemeinschaftlicher Wohnprojekte dauerhafte und vor allem

<sup>617</sup> z.B. nach dem Motto: ich hätte gerne mehr Kontakt, aber hier wird viel zu wenig gemeinschaftlich unternommen – ich habe jedoch eigentlich auch keine Zeit dafür, weil ich noch so viel andere Dinge erledigen muss (Ehrenamt, Beruf, Ausbildung) oder möchte (Hobbies, Freunde) oder ich habe selbst keine Lust oder Kraft, diese zu initiieren (siehe z.B. B7:40+396; B8:8+49; B4:78+94; B6:158 – vgl. Transkriptionen im Anhang).

radikale Rückzüge nicht wünschenswert, worauf sich gemeinsam mit den BewohnerInnen noch einmal Bezug nehmen ließe: Im offiziellen Bereich würde dies bedeuten, dass niemand mehr für allgemeine Aufgaben, wie sie z.B. ein Vorstand übernimmt, zur Verfügung stehen würde. Im Rahmen inoffizieller Beziehungen käme es zu einer radikalen Auflösung jeglicher Kontakte innerhalb des MGO, was einer Isolation entspräche, der gerade durch gemeinschaftliche Wohnprojekte entgegengewirkt werden soll (vgl. Kapitel 2.1.2 und 4.1).

Situativ-temporäre Rückzüge stellen, so die Ergebnisse dieser Arbeit, kein Scheitern des MGO dar, sondern können im Gegenteil zu seinem Fortbestand beitragen, da sie zu einem Wohlfühlen und besseren Zurechtkommen jedes einzelnen Mitglieds innerhalb des MGO und auf diese Weise gleichwohl für das gesamte System des Wohnprojekts beitragen. Eine pädagogische Begleitung könnte die Bewohner darin unterstützen, die generellen Vorzüge eines gezielten und nicht-dauerhaften Rückzugs sichtbar zu machen. Aus den Interviews wurde deutlich, dass sie vor allem auch eine Entlastung für die sich zurückziehende Person darstellen, die ihrer aktuellen Bedürfnislagen entspricht (siehe B1:24f; B8:90). Denk- und Verhaltensweisen, welche mit ihren Rückzugstendenzen den Projektgedanken der Gemeinschaftlichkeit in Frage stellen oder die Gemeinschaft per se für ihr belastendes Verhalten „bestrafen“, ließen sich aus meiner Sicht gleichfalls in einem geschützten, professionellen Rahmen leichter reflektieren und diskutieren (vgl. B2:61).

#### **5.4.4.1 Relevanz von Freiräumen**

Aus allen Interviews wird deutlich, dass die Bewohner neben partizipativen bzw. gemeinschaftlichen Elementen, die das Leben im MGO offeriert, ganz eindeutig ihre Freiräume benötigen, was oftmals bewusst reflektiert wurde (siehe B8, B6), aber auch manchmal recht unreflektiert geblieben ist (z.B. B5). Aufgabe einer pädagogischen Begleitung wäre die Offenlegung dieser Aspekte. Die meisten Interviewees betonten jedoch recht eindeutig die Relevanz von individuellen Freiräumen und stellen einerseits heraus, wie wichtig es ihnen ist, diese auch innerhalb des MGO realisieren zu können (vgl. S. 220, 206). Andererseits verweisen sie auf die Notwendigkeit, dass diese situativen bzw. temporären Rückzüge, d.h. die Nutzung der Freiräume, auch von den Nachbarn akzeptiert werden. Eine Zwangsgemeinschaft wird von den Interviewees in der Regel abgelehnt.

*„weil, äh, du kannst nicht sagen, wir sind jetzt alle eine große Familie und machen alles gemeinsam und es ist alles super, friede, freude, eierkuchen und weiß nicht was, äh, sondern es gibt halt differenzen und die sind natürlich bei solchen sachen, äh, tauchen die auch irgendwo auf. also ich find dieses zwanghafte, äh, gemeinsam machen alles, find ich nicht gut“ (B3:93).*

Schwierig wird es, wenn sich die nicht-partizipativen Prinzipien von einem situativ-temporären hin zu einem dauerhaft-absoluten Rückzug entwickeln. Hier bestünde für die betroffenen Projektteilnehmer die Chance, dass ihnen mithilfe der professionellen Begleitung u.U. der Wiedereinstieg in die Gruppe nach einem Rückzug erleichtert werden könnte. Der oder die Betreffende hätte Jemanden an ihrer bzw. seiner Seite, um seine Gründe darzulegen und die Pädagogin wäre in der Lage mediativ einzugreifen und zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft zu vermitteln. Durch ihren Abstand zur Gruppe, der sie selbst nicht angehört, wäre

zudem denkbar, gemeinsam kreative Lösungen zu entwickeln, die von den Beteiligten allein, durch ihre persönliche, möglicherweise sehr emotionale, Involviertheit<sup>618</sup> nicht zu ersinnen wären.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass sich die Bewohner in irgendeiner Form partizipativ am Wohnprojekt beteiligen, so dass die anderen Nachbarn ihre Partizipation sehen und sie als Teil der Gemeinschaft wahrnehmen, was in der professionellen Begleitung herauszustellen wäre.

*„(3) ja, am anfang war=s eine GRUPPE, ein wohnprojekt, eine GRUPPE, von leuten die halt [...] die wollen alle ins HAUS ziehn, jetzt sind wa alle im haus, das sind alle leute die mitMACHEN wollen und JETZT is=is=esses nich mehr so KLAR. man weiß nich mehr wer gehört jetzt zum wohnprojekt DAZU? [...] WER is noch BETEILIGT? man WEISS es nich mehr. ähm man kriegt auch von den anderen halt nich mehr so viel MIT, (1) also es gibt leute die im wohnproekt wohnen die man NICHT sieht regelmässig. ähm, wo=man=nich- wo auch ich nich mehr weiß gehörn die zum WOHNPROJEKT äh und äh=w=wolln die eigentlich noch mitmachen? Ham die noch=n interesse DARAN?“ (B1:40).*

Dabei erscheint es für das MGO irrelevant, ob dies nur im offiziellen als auch inoffiziellen Rahmen oder in beiden erfolgt (vgl. Kapitel 4.4.1 sowie 4.4.2, Stichwort: Partizipation) – währenddessen für den Einzelnen, im Zuge erwünschter tieferer Beziehungen, eher inoffizielle Kontakte eine Rolle spielen (siehe Kapitel 4.4.1.4 bzw. Abbildung 12).

#### 5.4.4.2 Relevanz von Klein- und Subgruppen



Foto 9: Gemeinsamer Ausflug (Foto: Norbert Fürneisen)

Neben der soeben ausgeführten Akzeptanz teilweiser bzw. zeitlich begrenzter Rückzüge scheint, den Rekonstruktionen zufolge, eine generelle Akzeptanz und individuelle Nutzung der Kleingruppen innerhalb eines gemeinschaftlichen Wohnprojekts für das Zusammenleben allgemein und für das individuelle Zurechtkommen im Besonderen elementar zu sein. Wie aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 4.4.1.4, Stichwort: Subgruppen), entstehen nach einiger Zeit im MGO neben den offiziellen Kleingruppen zusätzlich inoffizielle Subgruppen, welche sich vor allem aufgrund gemeinsamer Interessen und Bedürfnisse sowie Sympathien und/oder ähnlicher Tagesabläufe etc. bilden (siehe ebenfalls Kapitel 4.4.1.4). Die eigenen Bedürfnisse können mit einem Teil des

<sup>618</sup> Man denke z.B. an persönlich empfundene Zurückweisungen und Verletzungen durch die betreffende(n) Person(en), welche eine offene, kreative Problemlösung erschweren würde.

Wohnprojekts erfüllt werden, welche dieselben oder ähnliche Interessen verfolgt. Der dabei entstehende Nutzen wie Spaß, Entlastung, Wohl- und Hochgefühle etc. bei z.B. gemeinsamer Gartenarbeit, Kinderbetreuung sowie lockerer oder tieferer Gespräche kommt nicht nur dem Einzelnen Bewohner zugute, sondern über diese dem gesamten Wohnprojekt.

*„und was ich persönlich halt (.) eine der POSITIVEN dinge hier sehe im haus ist, dass (2) ähm dadurch dass es relativ viele menschen SIND, DU relativ SCHNE:LL für deine eigenen ideen gleichgesinnte findest. oder wenn du sagst, ich möchte hier ne art- weiß nich genau- film-FILMA:BEND eh (.) etaBLIE:REN, wiederkehrende sachen, dann findest du mit sicherheit irgendwie leute, die da sagen jaja finde ich auch gut, mach ich mit. oder was wir hier diese- was wir gemacht haben, ist diese yogakurse ins haus zu holen. das ist ein=EIN schönes beispiel dafür. (2) ähm es gibt andere so gesprächsrunden, die sich irgendwie so treffen, so KLEINERE runden, das finde ich- DAS finde ich ähm GELUNGEN und eh im sinne von der- von der ganzen geschichte. das gefällt mir gut“ (B10:27).*

Gemeinsam mit einer professionellen Begleitung könnten die unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse und auch Ressourcen der verschiedenen Bewohner bzw. Bewohnergruppen ermittelt und reflektiert werden, seien sie konzeptuell verankert, wie z.B. aufgrund der Alters- und Familienstrukturen (siehe u.a. S. 33 oder „empirisch“ im Laufe der Wohnphase auf Grundlage von ähnlichen Bedürfnissen (Fitness, Kultur, Kinder, Filme etc.) gewachsen. Ziel wären in diesem Sinne sowohl die generelle Akzeptanz (vs. der konzeptuell idealisierten „Zwangsgemeinschaft“, siehe S. 220 und 288) als auch die individuelle Nutzung der Klein- und Subgruppen zu unterstützen.

## **5.5 Bereich der Generationenbeziehungen (GB)**

### **5.5.1 Bearbeitung von Ideal vs. Realität**

Im Rahmen des zentralen Themas der Generationenbeziehungen wäre es meiner Ansicht nach sinnvoll, die Idealvorstellung der immerwährenden, alle Bewohner umfassenden tiefen intergenerationellen Beziehungen transparent zu machen, um diese mit den erlebten Erfahrungen innerhalb der Wohnphase offen zu thematisieren. Anhand der Interviews wurde deutlich, dass neben solidarischen Erlebnissen im Umgang miteinander ebenfalls konflikthafte und segregierende Aspekte eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Diese werden von den BewohnerInnen als in Widerspruch stehend zu den konzeptuellen Zielvorstellungen wahrgenommen (vgl. Kapitel 4.4.1.5).

### **5.5.2 Wahrnehmung und Anerkennung von Generationenambivalenz**

Im Rahmen einer pädagogischen Begleitung könnten diese kritisch reflektiert werden. Zum einen ließe sich der Fokus weg von den negativen Assoziationen (Konflikt und Segregation) hin zu den Positiven des solidarischen Kontakts verschieben, da nicht wenige Bewohner dazu neigen, ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die problematischen Elemente zu legen. Zum anderen sollte herausgestellt werden, dass durchweg harmonische Umgangsweisen zwischen Jung und Alt nicht zu realisieren sind, wie die Interviews deutlich zeigen: Das gleichzeitige Auftreten von Konflikt, Segregation und Solidaritätserfahrungen im intergenerationellen Bereich gehört einfach zum alltäglichen Leben dazu (vgl. Lüscher et al. 2010, S. 40). Da bilden auch Mehrgenerationenwohnprojekte keine Ausnahme.

*„und es- gibt es GRENZEN auf jeden fall. und (.) kann da auch schonMAL ähm=m EXPLOSIVEN CHARAKTER HABEN. aber wir sind auch nur=n mikrokosmos von GESELLSCHAFT HIER, und*

*((holt Luft)) äh (.) JA. im=im KONKRETEN zeigt es WIE WIR DAMIT UMGEHEN. wie wir es BEWÄLTIGEN. (.) ähm. damit umzuGEHN. (.) das als auch im GESAMTGESELLSCHAFTLICH glaub ich. also wir sind jetzt auch KEINE (1) HEILSBINGER und wir sind auch NICH äh=äh VOR:ZEIGE:KOMMUNE: oder so ((schmunzelt)) glaub ich. äh. wir sind auch MENSCHEN, die FEHLER MACHEN und ähm (.) ja. (1) so. (.) sag ich mal LEBEN GENIESSEN an g=GRENZEN kommen. aneinanderGERATEN. und aber sich auch wieder aufrappeln wie alle andern AUCH. woanders ((leiser werdend)). und das is aber auch das SCHÖNE find ich ((lacht leicht)). also=s s=einfach auch allzu MENSCHLICH. ne? [...] PUNKT“ (B8:96).*

Konflikte und Segregationen werden uns vielleicht gerade in so eng und idealisiert solidarisch angelegten Konstellationen wie der Familie oder familienübergreifenden Konzepten wie den MGO bewusster als in anderen Bereichen. In der professionellen Begleitung könnte jedoch herausgestellt werden, dass diese ambivalenten Erfahrungen die Projekte nicht per se zum Scheitern bringen, sondern an denen sich im Interesse aller Bewohner und des Fortbestands der Wohnprojektidee lohnt zu arbeiten. Hierfür ist es, wie bereits eingangs erwähnt, m. E. zunächst notwendig, die idealisierten Zielvorstellungen kritisch zu hinterfragen. Im Zuge dessen gewinnen Aussagen der Interviewees an Bedeutung, die auf die Unähnlichkeit zu familiären Strukturen oder Beziehungen rekurrieren und damit die Idealvorstellungen diesbezüglich, welche oftmals mit dem Wohnen in Mehrgenerationsprojekten verbunden sind, gerade- bzw. in die Wirklichkeit rücken.

*„also ich musste wirklich auch lernen, dass das ein nachbarschaftsprojekt ist. also das war, glaube ich, der GANZ entscheidende lernprozess, dass ich also hier nicht so was wie eh ähm (.) so wie soll ich sagen, so wie FAMILIE finde ne. wie papa, mama wohngemeinschaft familie also. irgendwie so dieses dieses warme nest also ich musste wirklich auch lernen, dass das ein nachbarschaftsprojekt ist. also das war, glaube ich, der GANZ entscheidende lernprozess, dass ich also hier nicht so was wie eh ähm (.) so wie soll ich sagen, so wie FAMILIE finde ne. wie papa, mama wohngemeinschaft familie also. irgendwie so dieses dieses warme nest“ (B12:20).*

*„von den älteren vor allen dingen. (..) und, äh, haben dann erwartet, sie kämen hier in- in die familie. aber es ist ja nicht so. es ist ja keine familie. es ist eine form von gemeinschaft, die neu ist, die unerforscht ist, aber die nicht so eng ist wie in einer familie. (...) aber eben auch nicht so, äh, so weit wie im kaninchenzüchterverein oder so, [...] aber es gibt ja halt sehr viele formen von gemeinschaft und, äh, familie ist eigentlich die engste. und das was hier ist, ist keine familie, sondern ist schon ein bisschen weiter nach außen. also es ist nicht so eng. und geht auch gar nicht anders, weil in der familie erzählst du ja auch deine persönlichsten, intimsten dinge und das wird hier in dieser gemeinschaft niemals der fall sein“ (B3:95).*

### 5.5.2.1 Realistische Generationenbilder



Foto 10: Entstehen realistischer Generationenbilder (Foto: Norbert Fürneisen)

Zu weiteren Reflexionsprozessen, die eine pädagogische Begleitung ebenfalls anregen und begleiten könnte, gehören im Rahmen von Generationenverhältnissen verzerrte Generationenbilder (vgl. Kapitel 2.2.1 bzw. 2.2.1.4 sowie S. 8), die sich schon vor dem Einzug aufgrund gesellschaftlicher Segregationen von Alt und Jung in den Köpfen der Bewohner etablieren konnten und infolgedessen auch in die Mehrgenerationenwohnprojekte getragen werden. Diese zu verändern benötigt im Sinne von Beziehungsentwicklung und Beziehungsdynamik Zeit (vgl. S. 282ff), die sich die BewohnerInnen während der Wohnphase selbst geben und nicht von vornherein Konflikte aufgrund dieser Verzerrungen als Scheitern erachten sollten. Eine professionelle Begleitung könnte diesem Prozess hilfreich zur Seite stehen, indem Gedanken offengelegt werden, die sich z.B. an folgenden Fragen orientieren: Welche Vorstellung(en) habe ich von der anderen Generation? Welcher fühle ich mich warum zugehörig – welcher nicht? Welche Erwartungen habe ich an die jeweils andere Generation? Welche Vorstellung habe ich von unserem Verhältnis zueinander, von unserem Leben und Wohnen miteinander? Wie sieht sich die andere Generation selbst? Stimmen unsere Bilder voneinander überein und wo gibt es Diskrepanzen? Wie lassen sich mögliche Differenzen überwinden und wo können Kompromisse eingegangen werden, um das alltägliche Zusammenleben für alle gewinnbringend zu steigern, d.h. die Lebensqualität zu erhöhen (siehe Kapitel 2.1.2 und 4.2) und allen zu einem individuell besseren Zurechtkommen im Leben zu verhelfen (vgl. Kapitel 2.2.2)?

### 5.5.2.2 Relevanz und Nutzen altershomogener Nischen



Foto 11: Nicht nur die ganz Jungen benötigen altershomogene Nischen (Foto: Norbert Fürneisen)

In einer Begleitung wäre es in diesem Kontext zudem wichtig herauszustellen, welche unterschiedlichen Bedürfnisse, Ansichten und Interessen innerhalb der unterschiedlichen Generationen des MGO bestehen und wie versucht wird, diesen gerecht zu werden. Durch die Analysen der Interviews ist klar geworden, wie wichtig auch *altershomogene Nischen* innerhalb eines generationsübergreifenden gemeinschaftlichen Wohnprojekts sind. Diese Nischen werden von den Bewohnern z.B. in offiziellen Kleingruppen oder inoffiziellen Subgruppen bzw. Einzelkontakten aufgesucht: Eltern treffen sich untereinander, um sich über aktuelle Organisations-, Erziehungsprobleme u.a. auszutauschen oder gemeinsam die Wochenenden zu füllen, während Ältere ihre freie Zeit nutzen, um morgens gemeinsam Kaffee zu trinken oder mittags gemeinsam zu kochen (vgl. u.a. B8:10, B8:92, B7:138, B7:104). Diesen Nutzen gilt es hervorzuheben, um zum einendem idealisierten Gemeinschaftsgedanken, den manch ein Bewohner mit „Zwangsgemeinschaft“ assoziiert (s.o.), die positiven Aspekte des gelebten Alltags entgegenzusetzen und zum anderen nicht die durchaus vorhandenen Segregationen aufgrund verschiedener Generationenzugehörigkeit überzubewerten.

Durch die unterschiedlichen Ansichten, Bedürfnisse und Interessen von jüngeren und älteren BewohnerInnen kommt es jedoch auch immer wieder zu konflikthaften Auseinandersetzungen, in denen es z.B. um Ressourcenaufteilungen bezüglich Räumlichkeiten oder Finanzen innerhalb des Wohnprojekts geht (vgl. Kapitel 4.4.1.5). Dies sollten aus meiner Sicht auch in einer professionellen Begleitung aufgegriffen und in diesem geschützten Rahmen bearbeitet werden: Eine offen-transparente Klärung der Ansprüche und Bedürfnisse, von beiden Seiten in die Diskussion eingebracht, könnte in mediativer bzw. supervisorischer Form hervorgehoben und entfaltet werden. Ähnlichkeiten ließen sich dabei ebenso herausstellen wie Unterschiede – die den Betroffenen zumeist eher bewusst werden und den konflikthaften, segregierenden Charakter betonen. Mit beiden lassen sich jedoch positive Aspekte verbinden: Für ältere Bewohner, aber auch jüngere Eltern, kann

es z.B. manchmal ähnlich wohltuend sein, keine Kinder, d.h. noch eine jüngere Generation, dabei zu haben, um sich in Ruhe unterhalten, essen oder planen zu können. Gleichwohl profitiert von der Mittagsruhe ein großer Anteil der Bewohnerinnen (vgl. z.B. B6:116) – egal ob jung oder alt. Im Widerspruch zueinander stehende Interessen könnten mit einer außenstehenden Person leichter (s.o.) bearbeitet werden, so dass eine größere Chance bestünde, Kompromisse zu finden, mit denen später alle Beteiligten leben können (vgl. zur Nutzung des Gartens u.a. B8:74<sup>619</sup> oder B10:94<sup>620</sup> bzw. Ordnung und Sauberkeit B11:99).

### 5.5.3 Wahrnehmung und Anerkennung unterschiedlicher Grade der VuU im intergenerationellen Kontext

Gerade im intergenerationellen Bereich wäre es, wie auch schon im Abschnitt über generelle Vernetzungs- und Unterstützungsaspekte erwähnt, von Vorteil, wenn nicht nur die vorhandenen Nischen (Rückzüge, Subgruppen, Einzelkontakte), sondern jegliche Formen bzw. Grade<sup>621</sup> an Kontakt und Hilfsleistungen akzeptiert, anerkannt und genutzt würden: Auch wenn nicht alle Generationenverhältnisse von tiefen solidarischen Beziehungen geprägt sind, so tragen individuell gesehen auch eher oberflächlich empfundene lockere Kontaktformen (der Gruß und das kurze Gespräch im Treppenhaus, der Small-Talk auf einer gemeinsamen Feier etc.) zum Wohlfühlen und besseren Zurechtkommen im MGO bei (vgl. B9:187, B9:169, B9:396).

*„ja, wenn ich - ich habe manchmal, wenn ich jetzt mal ganz down bin [...] dann kann ich das [Zugehörigkeitsgefühl<sup>622</sup>] auch mal verlieren kurzzeitig. dann muss ich das eben nochmal schnell überprüfen ((lacht)). [...] ja dann gehe ich von mir aus raus in den flur und gucke ob ein kontakt stattfindet ((lacht)) und dann ist es auch wieder da und es wieder zurückkommt, kommt es wieder zurück, weißt=e. also so“ (B9:394).*

Zu betonen wäre in diesem Zusammenhang, dass nicht nur Grade der emotionalen oder kognitiven Unterstützung, die oftmals allein mit solidarischen Umgangsweisen assoziiert werden (vgl. Kapitel 4.2, 4.3.1 und 4.4.1.6), als wertvoll zu betrachten sind, sondern ebenfalls Formen, die eher auf einfachem Kontakt und praktischer Unterstützung fußen. Wie bereits in Kapitel 4.4.1.4 sowie hier S. 282ff erörtert, stellen letztgenannte einerseits durchaus die Basis dar, auf der sich weitere Formen der Vernetzung und Unterstützung entwickeln können. Andererseits sind sie für sich allein durchaus wertvoll, wie zuvor ausgeführt (siehe obiges Zitat B9:394).

Auch im intergenerationellen Bereich wären somit durch eine professionelle bzw. pädagogische Begleitung die Relevanz der Akzeptanz und Nutzung unterschiedlicher Formen innerhalb der Unterstützungs- und Vernetzungsgrade hervorzuheben und mit den BewohnerInnen gemeinsam zu reflektieren, um nach Lösungen einer optimalen Nutzung für jeden Einzelnen zu suchen und diesen in der Verwirklichung zu unterstützen.

---

<sup>619</sup> Dies betrifft z.B. Fragen, ob der Garten vorwiegend schön aussehen soll, mit einer Blumenpracht bepflanzt oder den Bewohnern als große Spielwiese zur Verfügung steht.

<sup>620</sup> Hier wurde zwar vor dem Einzug mithilfe der professionellen Begleitung ein Konzept erstellt, auf das sich alle Beteiligten geeinigt hatten. Im Nachhinein, als die Begleitung beendet war, wurde die Umsetzung jedoch zu einem Problem.

<sup>621</sup> vom einfachen Kontakt und praktischer Unterstützung bis hin zu kognitiver und emotionaler Unterstützung (vgl. Kapitel 4.4.1.4f sowie 2.2.1.3.4)

<sup>622</sup> Anmerkung der Autorin: vgl. B9:388 im Anhang

### 5.5.3.1 Relevanz altershomogener und altersheterogener Angebote

Ein weiterer wichtiger Aspekt wurde zuvor kurz angerissen: neben genügend Möglichkeiten des intergenerationellen Kontakts besteht eine Notwendigkeit an altershomogenen Nischen innerhalb des generationsübergreifenden Wohnprojekts. Pädagogische Angebote sollten auf beide Bedürfnisse eingehen: Dem könnte man z.B. mit der Planung und Konzeption unterschiedlicher Angebote gerecht werden, die gezielt altershomogen oder -heterogen angelegt sind. Vorstellbar wären Kurse, Seminare und Workshops, die einen bestimmten Themenbereich abdecken, welcher gleichermaßen von jungen und alten Menschen als interessant empfunden wird (siehe auch Franz 2010, u.a. S. 181, 183ff, 187), wie ihn z.B. gemeinsame Hobbies darstellen (z.B. Joggen, Kunst, Fototechnik – vgl. B1:154, B4:76, B11:16, B6:140). Demgegenüber ebenso relevant wären altershomogene Angebote, welche eher differierende Bedürfnisse in den Blick nehmen (Fragen zur Erziehung, Einschulung, Pflegekonzepten, Wohnen im Alter etc.).

### 5.5.3.2 Bewusste Segregation und gezielte Nähe

Die Interviews weisen außerdem darauf hin, dass eine bewusste, temporäre bzw. situative Segregation förderlich sein kann, um gezielte Nähe zu ermöglichen<sup>623</sup>. Situative Trennung, unterstützt durch eine räumliche Abgrenzung<sup>624</sup> kann z.B. sinnvoll sein, wenn eine Kinderbetreuung stattfindet, während die jüngeren und älteren Erwachsenen sich in aller Ruhe der jeweiligen Thematik eines Seminars widmen. Generationsübergreifende Wohnprojekte in Schweden machen in dieser Hinsicht z.B. Gebrauch von sich überschneidenden gemeinsamen Essenszeiten: d.h. an mehreren Wochentagen finden gemeinsame Mahlzeiten im Speisesaal statt, welche um 18 Uhr für die Eltern mit ihren Kindern beginnen und ab 18:30 Uhr stoßen die älteren Erwachsenen hinzu, wenn der erste Trubel abgeklungen ist und ein Teil der Kinder bereits im angrenzenden Spielraum die Zeit für eine letzte Begegnung nutzt, bevor sie ins Bett gehen<sup>625</sup>.

Eine weitere Möglichkeit wäre eine architektonische Lösung, bei der die Wohnbereiche jüngerer Erwachsener bzw. Familien räumlich von denen Älterer getrennt wären. Auf diese Weise könnte z.B. dem unterschiedlichen Bedürfnis nach Ruhe- und Spiel- bzw. Lärmzeiten eher nachgekommen werden, wie eine Interviewee vorschlägt und auch bereits von einigen MGO umgesetzt wird<sup>626</sup>. Denkbar wären zudem Gemeinschaftsräume, die unterschiedliche Bereiche für Kinder und Erwachsenen offerieren: Ganz praktisch könnte z.B. dem klassischen Gemeinschaftsraum mit Küchenzeile und Wohnbereich ein Spielzimmer direkt oder im näheren Bereich angegliedert sein<sup>627</sup>. Dort können sich die Kinder austoben während die Erwachsenen Kaffee trinken, Gespräche führen, kurzum: gemeinsam Zeit verbringen.

---

<sup>623</sup> auch für außerfamiliäre Verhältnisse könnte somit gelten, was oftmals im Rahmen innerfamiliäre Beziehungen diskutiert wird: „innere Nähe durch äußere Distanz“ (Tartler 1961) bzw. „Intimität auf Abstand“ (Rosenmayr/Köckeis 1961 – zit. nach Szydlik 2000, S. 43), d.h. dass trotz einer Segregation (hier: räumlich) durchaus solidarische Beziehungen aufrecht erhalten werden können

<sup>624</sup> indem z.B. die Kinderbetreuung in einem separaten Raum, wenn dieser architektonisch mit bedacht wurde, oder Garten stattfindet

<sup>625</sup> Quelle: persönliche Gespräche im Rahmen der Feldforschung in Schweden (Mai 2010)

<sup>626</sup> Quelle: persönliche Gespräche im Rahmen der Feldforschung auf diversen Tagungen 2008-2011, zur aktuellen Recherche <http://www.wohnprojekte-portal.de/projekte-suche.html>

<sup>627</sup> Das Nonplusultra wäre vermutlich eine Sicherheits-Glasfront, die aus dem Erwachsenenbereich einen Einblick in den Kinderbereich ermöglicht, so dass trotzdem ein Gefühl des „Zusammenseins“ oder auch die Option im Notfall (Streit/Unfall) eingreifen zu können, für die Eltern bzw. Erwachsenen bestehen bliebe.

Diese Rückzugsräume, in denen sich die unterschiedlichen Altersgruppen erholen bzw. ihre eigenen Bedürfnissen erfüllen könnten, würdendazu beitragen, Kraft<sup>628</sup> für intergenerationelle Begegnungen zu schöpfen und könnten auf diese Weise Konfliktherde von vornherein verhindern oder zumindest entschärfen.

## 5.6 Generell zu fördernde Muster (GM)

### 5.6.1 Eigeninteresse und Solidarität

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass sowohl im Sinne der kollektiv-konzeptionellen bzw. gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen als auch des individuellen Zurechtkommen im MGO eine Förderung der Balance zwischen individuellen Eigeninteressen und solidarischen Denk- und Umgangsweisen förderlich zu sein scheint. Ein ausschließlicher Fokus auf eine der beiden Seiten würde die jeweils andere unterschlagen bzw. zu kurz kommen lassen: Weder ein übersteigertes Eigeninteresse noch ein allzu altruistisches Denken und Handeln, bei dem die eigenen Bedürfnisse und Interessen ständig zurückstehen müssen, lassen ein Zusammenleben in Gleichberechtigung und übereinkommend-ausgehandelter Kooperation entstehen.

B5 empfindet z.B. dass die Gruppe der Eltern geschlossen auftritt, um ihre Bedürfnisse in der Gruppe durchzusetzen (andere Eigeninteressen). Sie ist nicht willens, ihre eigenen Interessen dem, wie sie fühlt, ständig selbstlos unterzuordnen (Altruismus). Konsequenz für sie ist ein Fokus auf ihre, d.h. die ältere Generation, um für ihre eigenen Wünsche eine Lobby (vgl. auch B5:132f) zu finden (ihre Eigeninteressen). Auf diese Weise finden Segregationsprozesse auf zweierlei Art statt: Sie entfernt sich einerseits als Person mit ihrem Handeln und andererseits in ihren Denkweisen von der jüngeren Erwachsenengeneration (Motto: die Älteren müssen sich sammeln, um gegen die Jüngeren bestehen zu können). Dies entspricht jedoch nicht im Geringsten ihrem originären Anliegen nach intergenerationaler Gemeinschaft und lässt sie infolgedessen mit der Zeit immer unzufriedener werden – gerade auch im Vergleich mit Älteren, die für sich eine Balance zwischen den beiden Interessensgruppen Jung und Alt herstellen konnten:

*„(...) äh (...) (...) die eltern, die elterngruppe tritt einfach als (...) gestandene gruppe auf so und ähm (...) (...) von der ANZAHL alleine her ist es schon so, dass ICH defi- äh (...) ich äh vielleicht hab ich auch irgendwie dieses äh denken alt jung irgendwie äh VERSTÄRKTER im kopf ähm als DU das vielleicht jetzt hast. äh (...) aber für mich ist das ein fakt“ (B5:164).*

*„so. äh vorstellungen überhaupt äh von (.) miteinander so und ähm (...) und vom miteinander umgehen von alt und jung so äh wie geht die jüngere generation mit der älteren generation um, so? äh da hat es doch unheimliche auseinandersetzungen äh drüber gegeben so“ (B5:124).*

*„ich fühle also mich nich irgendwie äh oder werde auch nich irgendwie von den JÜNGEREN so mit in deren gruppe genommen wie waldemar das wird“ (B5:172).*

*„ich SEH den nicht in der gruppe der älteren so. und auch die interessen der älteren irgendwo=n stück zu vertreten im projekt“ (B5:166).*

---

<sup>628</sup> denn Beziehung haben heißt immer auch Beziehungsarbeit leisten, die auch Kraft kostet

Eine Voraussetzung für die Balance ist der Einbezug der MitbewohnerInnen in das eigene Denken und Handeln. Dazu gehört, deren Bedürfnisse, Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren, über Gründe und Mechanismen dieser nachzudenken und diese in Relation zu den eigenen zu setzen sowie in weiteren Interaktionen auszuprobieren, zu verifizieren und ggf. zu modifizieren<sup>629</sup>. Aus pädagogischer Sicht sollten im Hinblick auf die Interviewanalysen also kritische Selbst- und Fremdrelexionen<sup>630</sup> angeregt werden. Diese sollten verdeutlichen, dass dabei eine tolerante Grundeinstellung hilfreich ist, die einer Akzeptanz unterschiedlicher Denk- und Handlungsmuster offen gegenübersteht und nicht von vornherein verurteilt. Sie muss jedoch auch von den einzelnen Projektteilnehmern gelebt werden und darf nicht nur auf dem Papier bestehen oder auf theoretisierend-ideelle Weise in den Köpfen vorhanden sein (vgl. Typ 3). Unterstützenswert wären dabei Richtungen, welche die Andersartigkeit der Mitbewohner im alltäglichen Umgang miteinander akzeptieren und nach Möglichkeiten suchen, diese in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Typ 1). Möglich scheint auch, wenn dies nicht realisierbar sein sollte, eine hinnehmende Form von Toleranz, bei der beide „Andersartigkeiten“<sup>631</sup> nebeneinander bestehen bleiben, ohne die andere zu beeinträchtigen – das bedeutet, für beide Seiten Nischen<sup>632</sup> innerhalb des Wohnprojekts zu suchen (vgl. Typ 2). Beiden Optionen gemein sind Rücksichtnahme und ein Sich-Anpassen im Sinne der jeweils anderen Sichtweise bzw. der anderen Bedürfnisse und Interessen.

Um zwischen Eigeninteressen und solidarischen Denk- und Handlungsweisen eine Balance herzustellen, sind meiner Ansicht nach interaktive Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten vonnöten, in denen die unterschiedlichen Interessen offen kommuniziert werden sollten. Das eigene Denken und Handeln sowie das der Anderen sollte kritisch hinterfragt werden können, um auch eigene problematische Elemente wahrnehmen zu können. Über welche Bedürfnisse und Fähigkeiten verfügt mein Gegenüber und über welche verfüge ich? Welche Denk- und Handlungsalternativen erscheinen mir in der jetzigen Situation bzw. Konstellation möglich? Kann ich möglicherweise bestimmte Denk- oder Verhaltensmuster meiner Mitbewohnerinnen übernehmen? Sind diese für mich und die Anderen im Endeffekt dienlicher und mein eigenes Verhalten hinderlicher (vgl. B3:107-109, Diplomatie)? Kann ich diese Selbstreflexion nutzen, um besser im MGO zurechtzukommen? Förderlich erwiesen sich hierbei Umgangsweisen, die von einer kreativen Eigeninitiative zeugen (vgl. Kapitel 4.4.2 und 4.4.2.4.1), in denen (auch neue) Möglichkeiten gesucht werden, um allen Bedürfnissen bzw. Sichtweisen in einer optimierten oder zumindest akzeptablen Lösung entgegenzukommen.

Eine Expertin berichtet von einer Verfahrensweise, die diese Aspekte berücksichtigt: In Abstimmungen, bei denen unterschiedliche Sichtweisen vorliegen, kann zum einen mit JA und NEIN gestimmt werden, d.h. eine Mehrheitsentscheidung setzt dann das jeweilige Ergebnis fest. Zum anderen gibt es die Möglichkeit eine sogenannte VETO-Karte einzusetzen, ein verschärftes NEIN sozusagen, mit dem verdeutlicht wird, dass man mit der JA-Entscheidung auf keinen Fall leben könnte. Zuvor wird jedoch in der Gruppe geklärt, dass diese Karte von jedem Mitglied mit einer großen Verantwortung nur in wirklich äußersten, individuell gesehenen Notfällen eingesetzt und nicht inflationär gebraucht werden

---

<sup>629</sup> Dies kann ein Steckenbleiben in (grüblerischen) Reflexionen verhindern, deren Schlussfolgerungen sich in weiteren Interaktionen als unhaltbar erweisen und zu einem besseren Umgang miteinander führen könnten (vgl. B2:136, Grüßen/Zeitung sowie B5:99, Mitnahme zum Einkauf – beide S. 253).

<sup>630</sup> bzw. Reflexionen über andere Personen

<sup>631</sup> unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen, verschiedene Interessen und Bedürfnisse etc.

<sup>632</sup> z.B. auch, dem Ideal gegenüberstehend, segregierte Angebote für Jung oder Alt (vgl. S. 279, 289 und 290)

sollte, um ihre Funktion nicht zu hintergehen und damit zu gefährden bzw. ad absurdum zu führen (siehe E:294ff).

Beispielhaft für Kreativität berichtet eine Projektbegleiterin von einer Lösung, welche keinen festen zeitlichen Rahmen für musikalische Übungen setzt, sondern sich an den akuten Bedürfnissen der Beteiligten orientiert:

*„Dass, wenn er [der Sohn<sup>633</sup>] abends spät nach Hause kommt, muss er nen BVB-Schal hinten übereber- an seinem Fenster nach draußen hinhängen. Und wenn er DRAUSSEN hängt, dann darf er [das Nachbarskind] erst ab drei Uhr Schlagzeugspielen und wenn er nicht draußen hängt, darf er ab zehn Uhr Schlagzeug spielen. So, und wenn Benjamin das vergisst, diesen Schal rauszuhängen, dann is das Benjamins Problem“ (E3:122).*

Als unabdingbar wird die Fähigkeit angesehen, selbst flexibel, offen und wandelbar<sup>634</sup> zu werden bzw. zu bleiben, um alle Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen und Kompromisse, die möglichst alle Seiten berücksichtigen, eingehen zu können – wie auch eine Bewohnerin zusammenfassend formuliert:

*„naja. ich würde mal so sagen. es sind- manche leute sind weniger lernfähig als andere. also konflikte kannst du ja nur lösen, da müssen ja beide irgendwas lernen, müssen sich irgendwie ihr verhalten ändern oder zu dem konflikt ne andere einstellung gewinnen, damit man den lösen kann und (...) manche können das und manche sind, SCHÄTZE ich ein, man das darf nicht so sagen, dass sie ziemlich festgefahren sind und dass sie das möglicherweise nicht auf die reihe kriegen.“ (B7:216)*

Dabei sollte jeder Projektteilnehmer dazu angeregt werden, neben dem Einbezug der Interessen seiner Mitbewohner, gleichwohl seinen eigenen in der Form treu zu bleiben, dass er diese kontinuierlich reflektiert und, je nach persönlicher Relevanz, in die Gruppe einbringt. Dabei können Überlegungen dienlich sein, die darauf abzielen, darüber nachzudenken, was mir wirklich wichtig ist: worauf ich keinesfalls verzichten möchte und ob dies hier, zu den konkreten Bedingungen, unter den aktuellen Gegebenheiten möglich ist. Oder ob es hilfreich wäre, auf ganz andere Formen zurückzugreifen und evtl. in einem kreativen Prozess neue Alternativen hervorzubringen<sup>635</sup>.

### **5.6.2 Partizipation und Nicht-Partizipation**

Relevant erscheint demnach ein aktives, partizipatives Einbringen jedes Bewohners selbst (vgl. Typ 1), welches durchaus von gezielten und gewollten nicht-partizipativen Elementen begleitet werden kann (vgl. Typ 2), aber nicht dominiert werden darf – insbesondere, wenn Letztere unbeabsichtigt sind (vgl. Typ 3). Diese Aspekte wurden bereits im Lichte der jeweiligen Teilbereiche in den entsprechenden Kapiteln detailliert ausgeführt (vgl. Kapitel 5.3, 5.4 sowie 5.5).

### **5.7 Abschluss – vorstellbarer Rahmen**

Eine Möglichkeit das informelle Lernen innerhalb eines MGO mit formellem Lernen zu verbinden, könnte im Rahmen einer (pädagogischen) Begleitung, regelmäßiger Supervisionen oder bedarfsmäßigen Mediationen stattfinden. Bei Letzteren wäre es aus Expertinnensicht sinnvoll, jene immer von ein und derselben Person durchzuführen, da diese dann weiß, wie das Projekt „tickt“

---

<sup>633</sup> Anmerkung der Transkribientin

<sup>634</sup> wer „zumacht“, begibt sich in der Regel in eine sehr ungünstige Ausgangslage, um zu lernen

<sup>635</sup> wie z.B. im Falle der Realisation des Beamers oder Grillens (vgl. S. 238 sowie 284)

(E2:95 – vgl. auch S. 177). Denkbar wären zudem Kurs- oder Seminarangebote, welche in Kooperation mit anderen Wohnprojekten realisiert würden und folglich die finanzielle Belastung in Grenzen halten könnten. In Betracht käme zudem auf vorhandene Infrastrukturen zurückzugreifen, in denen intergenerationeller Kontakt bereits gefördert wird und evtl. schon Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in Form von qualifiziertem Personal (z.B. Sozialarbeiter/-pädagogen) und/oder Kursangeboten, Konfliktmediation etc. existieren – die ggf. noch zu erweitern bzw. zu modifizieren wären<sup>636</sup>. Prädestiniert wären in diesem Kontext möglicherweise z.B. Mehrgenerationenhäuser des Bundes<sup>637</sup> (vgl. S. 9, 104), Wohnungsberatungsstellen oder unter Umständen auch Familienzentren<sup>638</sup>. Die o.g. Möglichkeiten hätten nicht nur den Vorteil, dass eine außenstehende Person die Begleitung übernehme, sondern böten gleichfalls die Option, diese auch räumlich auszulagern, um z.B. konfliktbehaftete Settings zu umgehen oder Streitigkeiten auf „neutralem Boden“ mit einer „neutralen Person“ klären zu können.

*„Also außerhalb-, bei denen muss man unbedingt außerhalb des Plenums arbeiten. Also außerhalb dieser normalen Settings (...)“ (E4:370).*

Zusammenfassend geht es also darum, mittels formeller Lernangebote einen Rahmen zu schaffen, in dem relevante Aspekte, d.h. vor allem von den Bewohnerinnen und Bewohnern bewusst benannte oder mehr unbewusst eingebrachte Themen, welche im Zusammenhang mit informellen Lernprozessen innerhalb der (bislang eher) informellen Lernumgebung des MGO stehen, gemeinsam zu reflektieren und zu bearbeiten. Die Hoffnung bzw. die Aufgabe der professionellen Begleitung liegt in einer Offenlegung der Idealisierungsproblematik hinsichtlich intra- und intergenerationeller solidarischer Umgangsweisen, welche in den als ideologisch bezeichneten Zielvorstellungen verankert sind (vgl. Abbildung 16).

Aufgrund der Analysen und Interpretationen kann das Ziel pädagogischer Bestrebungen nur sein, die Erfahrungen erwünschter Harmonie und Solidarität neben denen unerwünschten Konflikts und Segregation<sup>639</sup> (weiterhin) wahrzunehmen, zueinander in Beziehung zu setzen und gemeinsam kritisch zu reflektieren. Der idealisierten Zielvorstellung umfassender (Generationen-)Solidarität könnte somit das Konzept der (Generationen-)Ambivalenz entgegengesetzt werden, um Mehrgenerationenwohnprojekte für die Bewohnerinnen und Bewohner „lebbar“ werden zu lassen:

*„Also es musste sozusagen aus der IDEE der Kerngruppe eine LEBBARE Zielsetzung gemacht werden und das braucht ganz viel GESPRÄCH (lacht)“ (E5:173).*

---

<sup>636</sup> Zeitliche begrenzte Seminare zu Themengebieten „Gemeinschaftsbildung“ bzw. „Kommunikation“ bieten derzeit (2012) z.B. das Ökodorf Sieben Linden (<http://www.siebenlinden.de>) oder die Stiftung Mitarbeit (<http://www.mitarbeit.de>). Diese sind jedoch nicht vor Ort, in den Wohnprojekten, sondern quasi „ambulant“ angesiedelt. Zudem sind sie mit nicht unerheblichen Kosten und Reisen verbunden, die nicht jede/r Projektbewohner organisieren bzw. tragen kann oder möchte.

<sup>637</sup> welche z.B. schon mit den Jobcentern und Agenturen für Arbeit kooperieren, um Arbeitslosen einen beruflichen (Wieder-)Einstieg auf freiwilliger und ehrenamtlicher Basis zu ermöglichen (siehe Pressemitteilung Nr. 5/2012 vom 13.01.2012 oder unter <http://www.mehrgenerationenhaeuser.de>).

<sup>638</sup> Denkbar wäre dies z.B., wenn es um Differenzen bezüglich der nachbarschaftlichen Kinderbetreuung gehen würde, wie es u.a. auch in sog. „Oma-Opa-Leih-Projekten“ praktiziert wird (z.B. <http://www.familienzentrum-wuerzburg.de/offene-angebote/oldi-oma-opa-leihdienst/> oder <http://www.rhein-berg-online.ksta.de/html/artikel/1309767261782.shtml> – überprüft zuletzt am 05.06.2012).

<sup>639</sup> im Zusammenhang mit zentralen Themen der Kommunikation sowie generationsübergreifender solidarischer Vernetzung und Unterstützung, welche mit dem Gedanken intra- und intergenerationeller Solidarität verknüpft sind, wie aus den Interviews rekonstruiert werden konnte

## 6 Fazit und Ausblick

Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Kapitel 1 sowie 2.1.2 bzw. 2.2.1) bringen neue Herausforderungen mit sich, welche im Hinblick auf die vorliegende Studie sowohl den Bereich des Lebens an sich als auch des Wohnens im Speziellen einschließen.

„Dies stellt die einzelnen Gesellschaftsmitglieder vor die Aufgabe, aus eigener Kraft Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten“ (Fedrowitz/Gailing 2003, S. 56).

Bezüglich der MGO geht es in diesem Kontext vor allem um den Ausbau sozialer Fähigkeiten im alltäglichen intra- und intergenerationellen Umgang miteinander. In diesem Sinne sei an die übergeordnete Forschungsfrage erinnert, welche lautete:

Inwiefern, und wenn ja, inwieweit  
lassen sich in (sozialen) Interaktionen innerhalb von MGO  
*Lernaspekte* (bezüglich selbstgesetzter und fremd-herangetragenener Ziele  
bzw. *Zielvorstellungen*) ausfindig machen?

Vor diesem Hintergrund wird in den folgenden Kapiteln ein Resümee gezogen, welches aus den dargelegten empirischen Ergebnissen in Kombination mit den vorgestellten theoretischen Bezugsrahmen besteht und die wichtigsten Resultate zusammenfassend präsentiert.

### 6.1 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund theoretischer Bezugsrahmen

#### 6.1.1 Zielvorstellungen

Die Untersuchungen der *Zielvorstellungen* im Rahmen der Dokumentanalysen in Unterstützung durch die Expertinnen- und BewohnerInneninterviews ergaben, dass sie sich durchaus mit den gesellschaftspolitischen Hoffnungen und Erwartungen decken – sowohl in kollektiv-konzeptioneller als auch in individueller Hinsicht: Die *Konformitätsannahme* wird somit bestätigt, welche sich inhaltlich unter dem Stichwort *Generationensolidarität* zusammenfassen lässt. Jene schließt neben intergenerationellen Aspekten gleichfalls intragenerationelle mit ein (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 60, 54 sowie Kapitel 2.2.1.3). Die herausgearbeiteten zentralen Themen bzw. Achsenkategorien der Dokumentanalysen verdeutlichen, dass Vorstellungen solidarischer Umgangsweisen hinsichtlich der MGO einerseits auf wechselseitiger Unterstützung und generationsübergreifendem Kontakt fußen, andererseits ebenso Selbständigkeit und Eigenverantwortung betonen. Generell geht es den Bewohnerinnen und Bewohnern darum, auf diese Weise bzw. im Rahmen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens eine Erhöhung der eigenen als auch der Lebensqualität ihrer Nachbarinnen zu erzielen. In diesem Kontext ergeben sich jedoch während der Wohnphase verschiedenartige Herausforderungen:

#### 6.1.2 Herausforderungen während der Wohnphase

Die bereits angeführten kollektiv-konzeptionellen Zielvorstellungen besitzen Auswirkungen auf die jeweils individuellen, welche beide ihrerseits das alltägliche Leben im MGO beeinflussen und zu Herausforderungen in unterschiedlichen Feldern führen. Infolgedessen kann nicht von einer einfachen Formel: „Kontakt führe automatisch zur Überwindung von Konflikten“, ausgegangen

werden, welche die *Kontakthypothese* (vgl. Kapitel 1 und 2.2.1.4) impliziert. Die Interaktionen während der Wohnphase eines MGO zeigen sich vielmehr geprägt durch ein Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz, Gemeinschaft und Individualität bzw. Heterogenität, Geborgenheit und Abhängigkeit bzw. Selbständigkeit sowie Solidarität und Eigeninteressen. Kurzum: Kontakt führt im MGO sowohl zu Konflikten und Segregationen als auch zu erhofften solidarischen Umgangsweisen.

Lernprozesse innerhalb dieser Felder vollziehen sich in der Regel im Kontext klassischer bottom-up-Projekte (vgl. Kapitel 2.1.2.2 sowie 3.4.2, 4.1) ohne jegliche (pädagogische) Begleitung, eher beiläufig im Alltag, so dass die vorliegende Studie sich vornehmlich an theoretischen Konzepten im Rahmen des informellen Lernens orientierte (siehe Kapitel 2.2.2.2 sowie 4.4.1) und an geeigneter Stelle Aspekte des formellen Lernens mit berücksichtigte (zusammenfassend vgl. Kapitel 5).

Schon in der ersten Phase der vorliegenden Arbeit kristallisierten sich im Zusammenhang mit den Expertinneninterviews zentrale (Problem- bzw. Lern-)Felder heraus, die als Achsenkategorien mit den Begriffen Generationen, Kommunikations- und Streitkultur (KSK), Kontakt- und Freizeitkultur (KFK) und Arbeits- und Organisationskultur (AOK) bezeichnet wurden (vgl. Kapitel 4.3.2 inkl. Abbildung 11).

Diese ließen sich im zirkulären Forschungsverlauf mittels der Relevanzsysteme der Bewohnerinnen und Bewohner weiter spezifizieren, so dass die während der Wohnphase ablaufenden Lernprozesse anhand der *Lerninhalte Generationenbeziehungen, Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung* konzeptionalisiert werden konnten. Die Achse AOK zeigte sich in den BewohnerInneninterviews weniger relevant, was durchaus als Hinweis auf eine gute Arbeit der Projektentwicklerinnen gedeutet werden kann: verwaltungs- und organisationsbezogene Herausforderungen, die den Expertinnen am Herzen lagen, scheinen von den MGO während der Wohnphase auf recht positive Art bewältigt zu werden. Folglich stellen diese für die Bewohner weniger ein Problemfeld dar und andere Aspekte treten in den Vordergrund, welche vorwiegend soziale Fähigkeiten bzw. den zwischenmenschlichen Rahmen betreffen:

*Lernanlässe* bieten vor allem Diskrepanzen zwischen Idealvorstellung und erlebter Realität, welche über Irritationen Lernprozesse anstoßen: Dies bezieht sich einerseits auf die unausgesprochen erwartete respektvoll-harmonische Gestaltung der Kommunikation sowie andererseits explizit erhofften intra- und intergenerationell tiefen solidarischen Beziehungen. Demgegenüber stehen die als problematisch wahrgenommenen Kommunikationssituationen, der erlebte Mangel an Kontaktquantität und -qualität und die in diesem Rahmen stattfindenden intergenerationellen Konflikt- und Segregationserfahrungen im alltäglichen Umgang miteinander (vgl. Kapitel 4.4.1).

Anhand der Interviews ließen sich unterschiedliche *Umgangsweisen* rekonstruieren, auf die o.g. Herausforderungen zu reagieren (siehe S. 147ff sowie Kapitel 4.4.1ff). Diese zeigten sich in den konkret erzählten Erlebnissen bzw. Situationen sowie daraus zu rekonstruierenden *Lernmustern* und *Lernprozessaspekten* (Kombination von Partizipation und Nicht-Partizipation, Kombination von Interaktion und Reflexion etc. – vgl. u.a. Kapitel 2.2.2.3 inkl. Abbildung 7 sowie Kapitel 7.2.3 und 4.4.2.4).

Letztendlich konnten daraus Rückschlüsse im Zusammenhang mit bestimmten *Lernergebnissen* gezogen werden (vgl. Kapitel 4.4.1.6 bzw. 4.4.2), welche in Überlegungen zu pädagogischen Interventionsideen resultierten (siehe Kapitel 5).

Die sogenannte *Lernannahme* (vgl. Kapitel 2.2.2.3 und 2.3), welche dem informellen Lernen per se eine große Wertigkeit bescheinigt, da authentisch, lebensnah und situiert, kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht ganz so positiv gesehen werden. Zwar befürworte ich durchaus

persönliches, situationsbezogenes, lebensnahes und bedarfsgerechtes Lernen, welches sich am alltäglichen Leben innerhalb des MGO orientiert, dennoch belegen die Befunde *Schwierigkeiten im Rahmen individueller, informeller Lernprozesse*. Jene lassen sich, wie bereits dargelegt, vermutlich mit Hilfe formellen Lernens, d.h. in unterstützender, außenstehender Begleitung im Sinne der MGO-eigenen Zielvorstellungen auffangen (siehe Kapitel 5).

Die nächsten Unterkapitel werden die herausgearbeiteten Problematiken und mögliche Lösungsansätze nochmals kurz zusammenfassen. Zur ausführlichen Erläuterung sei an die detaillierten Darstellungen in den jeweiligen vorhergehenden Kapiteln verwiesen.

### **6.1.3 Kernproblematik: Ideologisierung und Idealisierung**

Ein Kernproblem scheint in der Ideologisierung des Gesamtkonzepts MGO sowie in der Idealisierung individueller Erwartungen zu liegen, wobei Letztere sich durch Erstere beeinflusst zeigen (vgl. Kapitel 4.3.1 und 4.4.1). Die Grundproblematik zeichnet sich schon im Zusammenhang mit Solidaritätskonzepten an sich ab, welche mit den Idealvorstellungen von Harmonie und Altruismus zu kämpfen haben, die in aktuellen empirischen Untersuchungen (z.B. im Kontext der Ehrenamtsforschung – vgl. Emmerich 2012, S. 33, 48) nicht bzw. weniger zu finden sind (siehe Kapitel 2.2.1.3.1 sowie 2.2.1.5). Diese idealen Zielvorstellungen haben Auswirkungen in den realen Lebensalltag der ProjektbewohnerInnen und tangieren das individuelle Zurechtkommen, wie es im Rahmen des informellen bzw. lebenslangen Lernens gefordert wird (vgl. Kapitel 2.2.2 sowie 2.2.2.2.2) nicht nur, sondern behindern es zum Teil auch (siehe Kapitel 4.4.2.4.3). Alltägliche Erfahrungen werden von der Bewohnerschaft am ideologisierten Idealbild gemessen, welche unter manchen Gesichtspunkten diesem nicht vermögen standzuhalten. Die ideologische Überfrachtung ist somit, im Sinne eines besseren Zurechtkommens im eigenen Leben im Rahmen der Gemeinschaft, kontraproduktiv. In einem von den Bewohnerinnen und Bewohnern zu vollziehenden Lernprozess müssen diese erst „*lebbar*“ (E5:173) gemacht werden.

*„Also, weil in diesem generationsübergreifend<sup>640</sup> werden ganz oft THEMEN mit reininterpretiert, die aber vielleicht gar nichts mit den Menschen zu tun haben“ (E4:57f).*

Und wie die Analysen nahe legen, kommen damit manche von ihnen besser zurecht als andere (vgl. Kapitel 4.4.2.4).

Einhergehend mit der Ideologisierung und Idealisierung findet zudem eine Tabuisierung negativer Aspekte statt: Streitigkeiten werden z.B. nicht direkt offen ausgetragen, da die Zielvorstellung Harmonie und Konsens impliziert – oder fortwährende (vor allem intergenerationelle) Konflikte werden als Scheitern des gesamten Projekts angesehen, da doch ein generationsübergreifender, solidarischer Umgang untereinander gepflegt werden soll. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Vernachlässigung von Individualitätsaspekten bzw. Heterogenität vor dem Hintergrund des idealisierten Gemeinschaftsgedankens, welcher sich in Rückzügen, Segregationen und Konflikten manifestiert (siehe Lernanlässe in den jeweiligen Lerninhalten – vgl. Kapitel 4.4.1.1). Die Bewohner haben nicht immer, zu aller Zeit und allen Gegebenheiten das Gemeinwohl im Sinn, sondern durchaus auch ihr eigens Wohlergehen und ihre individuellen Interessen.

Was aus der Idealisierung bzw. Ideologisierung folgt ist, dass sowohl gesellschaftspolitische als auch kollektiv-konzeptionelle und letztendlich auch individuelle Erwartungen zu hoch angesiedelt

---

<sup>640</sup> Die Interviewee meint das Thema bzw. den Begriff „generationsübergreifend“, mit welchem die MGO konfrontiert sind.

sind – die ihrerseits wiederum positive Entwicklungen, welche durch Lernprozesse während der Wohnphase erfolgen, hemmen oder behindern können (vgl. Typ 2 und Typ 3 in Kapitel 4.4.2.4).

#### *Fazit:*

Was scheinbar gelernt werden muss, ist der Umgang mit ambivalenten intra- und vor allem intergenerationellen Beziehungserfahrungen, welche auch vor generationsübergreifenden Wohnprojekten nicht halt machen. Lüscher et al. (2010, S. 39f) beschreiben diese Erfahrungen allgemein als ein „Oszillieren“ zwischen unterschiedlichen Ambivalenzpolen, welche hinsichtlich MGO zwischen Distanz und Nähe, Individualität bzw. Heterogenität und Gemeinschaft, Abhängigkeit und Geborgenheit, Differenzen und Ähnlichkeiten sowie Eigeninteresse und Solidarität aufzuspannen wären. Bedingt durch Ideologisierung und Idealisierung der intra- und intergenerationellen Solidarität kann zudem von einem Oszillieren zwischen solidarischen und konflikthafter bzw. segregierenden Konzepten gesprochen werden: Wie soll ein Projekt, wie sollen die konkreten Beziehungen zu den NachbarInnen nun beurteilt werden: sind diese gelungen oder gescheitert, wenn neben Solidarität auch Aspekte des Konflikts und der Segregation auftauchen?

Das Ambivalenzkonzept ermöglicht es, auf wissenschaftlicher Basis alle o.g. Elemente intergenerationeller Beziehungsverhältnisse gemeinsam zu betrachten und zu vereinigen – seien sie positiv oder auch negativ belegt (siehe Lüscher/Liegle 2003, S. 287). Eine Integration des Konzepts Lüscher bietet sich nicht nur zur Generationenanalyse an (siehe Lüscher/Liegle 2003, S. 287 sowie 293), wie in der vorliegenden Arbeit erfolgt, sondern gleichwohl zur individuellen Bearbeitung ambivalenter Erfahrungen im alltäglichen Zusammenleben innerhalb eines MGO für jede Bewohnerin und jeden Bewohner. Ambivalenz ist nämlich prinzipiell nicht negativ sondern ergebnisoffen angelegt (siehe Lüscher 1996, S. 6; Lüscher et al. 2010, S. 40). Daher sollte aus pädagogischer Sicht das angestrebte Ziel sein, mit ambivalenten Erfahrungen umgehen zu lernen,

*„dass diese Erfahrungen und der Umgang damit als eine Herausforderung für die Gestaltung von Beziehungen gesehen werden können“ (Lüscher et al. 2010, S. 40 sowie S. 287).*

Mit der vorliegenden Studie konnte verdeutlicht werden, dass es für die BewohnerInnen eine Herausforderung darstellt, sowohl solidarische als auch konflikthafte und segregierende Erfahrungen nicht nur wahrzunehmen sondern als zu engen, intra- und intergenerationellen Beziehungen zugehörig zu akzeptieren und diese nicht als Scheitern anzusehen (vgl. Lüscher 1996, S. 6; Lüscher/Liegle 2003, S. 287, 293; Lüscher et al. 2010, S. 40). Der unterschiedliche Umgang<sup>641</sup> mit diesen, resultierend in einer differierenden Ausgestaltung der Balance zwischen Eigeninteresse und Solidarität, wird durch die Typenbildung empirisch-idealtypisch veranschaulicht (vgl. Kapitel 4.4.2). Die Interviewees entwickelten im Laufe der Wohnphase verschiedene Muster bzw. Strategien, d.h. Denk- und Handlungsweisen (siehe Lüscher/Liegle 2003, S. 287, 293), um mit den an sie gestellten Herausforderungen in ihrem gewählten Lebens- und Wohnumfeld MGO leben zu können bzw. besser leben zu können (vgl. Kapitel 2.2.2). Diese wurden in Kapitel 4.4.2.4 bereits umfassend dargestellt, so dass hier nur kurz bezüglich der Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität auf sie zurückgegriffen werden soll<sup>642</sup>:

---

<sup>641</sup> Lüscher/Liegle sprechen von Strategien (ebd. 2003, S. 193). In der vorliegenden Studie wird aus bereits angeführten Gründen der Begriff der „Muster“ präferiert (vgl. S. 147, 136).

<sup>642</sup> Der Tendenz nach könnte der erste Typus gemäß Lüscher/Liegle (2003, S. 291) in der Zuordnung zu Handlungsmaximen bzw. Beziehungslogiken als solidarisch (übereinstimmend/bewahrend) und emanzipativ

### *Die ausbalancierten Optimierer*

Bewohner des ersten Typs gelingt es, sich den Bedingungen im jeweiligen MGO nicht nur anzupassen, sondern es zugunsten aller Beteiligten auf kreative Weise zu optimieren<sup>643</sup>. In Bezug auf die ideologisierten und idealisierten Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität bewegen sie sich in einer ausgewogenen Balance zwischen Eigeninteresse und solidarischen Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen, welche die Bedürfnisse ihrer Mitbewohner einschließt. Sie haben gelernt, dass sowohl solidarische als auch konflikthafte und segregierende Erfahrungen zum Leben im MGO dazugehören, engagieren sich jedoch vermehrt, um solidarische Aspekte aktiv zu leben und zu kreieren.

### *Die pragmatischen Nischennutzer*

Bewohner des zweiten Typs haben gelernt, sich aufgrund o.g. Erlebnisse eher zurückzuziehen und mit den Gegebenheiten im jeweiligen MGO zu arrangieren. Sie suchen sich dabei, um ihre eigenen Interessen zu wahren, vorhandene Nischen, in denen sie ihre Bedürfnisse ausleben können. Dies kann z.B. darin resultieren, dass intergenerationelle oder offizielle Kontakte zugunsten intragenerationeller oder inoffizieller gezielt gemieden werden. Sie zeigen sich somit eingeschränkt partizipativ und solidarisch.

### *Die egozentrischen Individualisten*

Bewohnern des dritten Typs haben aufgrund sowohl solidarischer als auch konflikthafter und segregierender Erfahrungen eher gelernt, ihre eigenen Interessen zu fokussieren, welches im Laufe der Zeit immer öfter in einer ungewollten Nicht-Partizipation an der Gemeinschaft endete. Sie setzen ihren Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern vermehrt Grenzen: sie sind tendenziell eher oberflächlich vernetzt<sup>644</sup> und festgefahren in ihren Standpunkten<sup>645</sup>, welches sich z.B. in einem eher emotional kämpfenden Kommunikationsweise offenbart.

## **6.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse im Kontext der GT**

Abschließend kann somit, im Hinblick auf Forschungsfragen und theoretische Bezugsrahmen formuliert werden, dass

Lernen sich während der Wohnphase  
*im interaktionellen Miteinander*  
*beeinflusst durch Ideologisierung des Gesamtkonzepts MGO*  
welches seinerseits Auswirkungen auf die *Idealisierung individueller* Erwartungen besitzt,  
vollzieht – und  
einen fortwährenden Anpassungs- bzw. Lernprozess im Kontext  
*(des eigenständigen Optimierens) des individuellen Zurechtkommens im Alltag des MGO*  
*(durch informelles Lernen)* für jeden einzelnen Bewohner erforderlich werden lässt.

---

(einvernehmlich/entwickelnd) eingestuft werden. Der zweite Typus würde sich zwischen Emanzipation und Kaptivation (uneinig/ausharrend) bewegen. Der dritte Typus entspräche der Atomisierung bzw. dem Rückzug (unversöhnlich/lossagen).

<sup>643</sup> durch umfassende (selbst-)kritische Reflexionen und Interaktionen, vielfältige generationsinterne und generationsübergreifende Vernetzungen, mediativ-deeskalierende Kommunikationsstrategien, Nutzung der Mitbewohner als Korrektiv eigenen Denkens, Verhaltens und Handelns

<sup>644</sup> Grenze im Bereich *Vernetzung und Unterstützung*

<sup>645</sup> Grenze im Bereich der *Kommunikation*

Im Rahmen des Forschungskonzepts der Grounded Theory ergibt sich somit folgendes Bild: Die Kernkategorie, welche alle anderen umfasst, lässt sich mit dem Wort Idealisierungs- bzw. Ideologisierungproblematik beschreiben. Sie beinhaltet also sowohl eine Idealisierung individueller Erwartungen als auch eine Ideologisierung des Gesamtkonzepts der MGO bezüglich intra- bzw. intergenerationeller Solidarität. Die Achsenkategorien umfassen die für das Lernen relevanten Aspekte: Lerninhalte, Lernanlässe, Lernprozessaspekte und Lernergebnisse. Lernprozesse vollziehen sich im interaktionellen, intergenerationellen Miteinander entlang der Lerninhalte bzw. der zentralen Themen Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie Generationen bzw. Generationenbeziehungen. Lernanlässe lassen sich innerhalb dieser Bereiche aus den Interviews durch die wahrgenommenen Differenzen zwischen Idealvorstellung und gelebter Realität während der Wohnphase rekonstruieren. Aus diesen ergeben sich Herausforderungen für jeden Bewohner, denen der Einzelne unterschiedlich begegnet und welche einen fortwährenden, individuellen Anpassungsprozess notwendig machen. Als Ziel zeigt sich durchweg das individuelle Zurechtkommen im Alltag des MGO, welches durch eigenständiges Optimieren<sup>646</sup> im Kontext interaktiv-informeller Lernprozesse erfolgt.

Abschließen möchte ich, ganz im Sinne führender Vertreter der GT (u.a. Strauss 1998, S. 2270, 275, 239, 190ff sowie Breuer 2010, S. 103f) mit einer Abbildung, die all jene Aspekte umfasst und grafisch-zusammenfassend veranschaulicht:



Abbildung 16: Zusammenfassende Darstellung nach GT

<sup>646</sup> d.h. in Eigenverantwortung, ohne fremde Anleitung bzw. professionelle Hilfe

Im Folgenden werden nun sowohl die Lösungsansätze entlang der theoretischen Bezugsrahmen gebündelt als auch ein Ausblick auf weitere (Handlungs-)Felder in Forschung und Praxis im Zusammenhang mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie gegeben.

## **6.1.5 Fazit und Lösungsansätze**

### **6.1.5.1 Legitimation pädagogischer Interventionen**

Betrachtet man die Beziehungen der BewohnerInnen im MGO, so kann nicht von einem automatischen Gefälle im Sinne Lehrende – Lernende ausgegangen werden. Die Bewohnerinnen und Bewohner stehen einander eher gleichberechtigt gegenüber. Jeder und Jedem bleibt damit selbst überlassen, ob er von dem jeweils Anderen etwas annimmt oder nicht (Stichwort: Selbststeuerung<sup>647</sup>). Daher, so zeigt die vorliegende Studie, spielen die Reflexionen und Beurteilungen der erfahrenen Situationen bzw. Erlebnissen eine entscheidende Rolle. Welche Aspekte werden von dem Einzelnen mit bedacht, welche Schlüsse zieht er daraus, die wiederum ihre Konsequenz in unbewusstem Verhalten und bewusstem Handeln, in den Interaktionen, nach sich ziehen. Lernen verläuft somit über Prozesse der Einsicht, dass eine Änderung im Denken oder Handeln sinnvoll für sich selbst bzw. der Gemeinschaft dienlich wäre.

Die Legitimation pädagogischer Interventionen ergibt sich daraus, dass die Bewohner ihre selbstgesetzte Zielvorstellung, solidarisch miteinander zusammen zu leben, nicht realisieren können und Unterstützungsbedarf formulieren (z.B. durch eine kontinuierliche Begleitung oder auch inkl. einer bedarfsmäßigen Mediation). Das MGO als informelle Lernumgebung, in der informelles Lernen stattfindet, kann somit mit Müller (1999, S. 796) als „Bereich pädagogisch unkontrollierter Kulturerfahrungen“ gesehen werden. Diese sind für die Bewohnerinnen und Bewohner mit gewissen Schwierigkeiten behaftet, die sich in den zentralen Themen (Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung, Generationenbeziehungen) zeigen.

Durch die Verbindung mit formellem Lernen könnte eine Unterstützung erfolgen, welche die Bewohner befähigt, adäquater (im Sinne der eigenen Zielvorstellungen) mit den Herausforderungen umzugehen. Die individuellen, auf informellen Lernprozessen basierenden Erfahrungen würden somit Eingang finden in erzieherische Interaktionen (siehe Müller 1999, S. 795 – z.B. durch die Kombination mit intergenerationellen didaktischen Konzepten, siehe Kapitel 6.2.2.1). Die Frage kann daher nur sein, wie diese informellen Lernerfahrungen pädagogisch aufgegriffen werden können, um die Bewohner in ihrem Ansinnen zu unterstützen, intra- und intergenerationell solidarisch miteinander zu leben (Gemeinwohl) und gleichsam selbst besser in der selbstgewählten Wohn- und Lebensumgebung MGO zurecht zu kommen (individuelles Wohl)?

Durch eine professionelle Begleitung, so formulieren die BewohnerInnen und Expertinnen selbst, würde quasi durch den Außenstandpunkt dieser Person, ein Gefälle erzeugt, welches unter der Bewohnerschaft in der Form nicht zu finden wäre. Die Begleitung hätte eine gewisse Autorität, die in ihrer Funktion über derjenigen der BewohnerInnen stünde. Sie gälte jedoch nur für den begrenzten Rahmen der Intervention. In der Begleitungssituation regelt, erläutert und unterstützt die Pädagogin Reflexionsprozesse und animiert Interaktionsprozesse. Sie kann damit Lernimpulse setzen. Ob Jemand jedoch daraus etwas lernt, ob er sich von den Erklärungen und Ratschlägen etwas annimmt

---

<sup>647</sup> Freiheit: ob, wie und wofür sie lernen

und diese wiederum in seinen Alltag im MGO transferiert, liegt immer noch in jeder Person selbst begründet. Der jeweilige Bewohner muss über persönliche Einsicht dazu kommen, dass sich eine Verhaltensänderung lohnt oder zumindest lohnen könnte. Wie z.B. bei B3, der das Vorleben der diplomatischen Denk- und Handlungsweisen seiner Nachbarin zum Anlass nahm, diese bei sich selbst zu entwickeln, da er sah, dass sie damit besser im MGO zurecht kommt.

Die vorliegende Studie widmet sich vor allem den Lerninhalten, d.h. der Auswahl dessen, was gelehrt, welche Themen bearbeitet werden sollte(n) bzw. in welchen Bereichen noch Lern- bzw. Unterstützungsbedarfe bestehen. Diese leiten sich aus den zentralen Problem- bzw. Lernfeldern ab, die sich sukzessiv rekonstruieren ließen (vgl. Kapitel 5):

### **6.1.5.2 Lernprozess hinsichtlich Ideal und Realität**

Insgesamt lässt sich ein Lernprozess vom theoretischen Ideal zur gelebten Realität während der Wohnphase feststellen. Dabei kann das MGO als Plattform bzw. Basis für intra- und intergenerationelle Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten angesehen werden, welche Offerten bereithält, die im Leben außerhalb des MGO eher weniger zu finden sind (vgl. Kapitel 1 sowie 2.2.1.4f bzw. S. 173, 269). Im Laufe der Zeit entstehen vielfältige Vernetzungs- und Unterstützungsarten, die jedoch nicht nur solidarische Umgangsweisen in sich bergen, sondern gleichzeitig Konflikt und Segregation: harmonische und tiefe Kontakte, reziproke, facettenreiche Hilfsleistungen stehen trennenden Aspekte im Rahmen von Einzelkontakten, inoffiziellen Subgruppen, offiziellen Kleingruppen sowie verschiedenartiger Kommunikationsweisen gegenüber. Im Kontext der MGO ist folglich von ambivalenten Beziehungserfahrungen in sowohl intra- als auch intergenerationeller Hinsicht zu sprechen. Unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten ist dabei von Interesse, ob diese vielschichtigen Aspekte von den BewohnerInnen zunächst einmal in ihrer Gesamtheit wahrgenommen werden oder ob ein Anteil überwiegt (z.B. wie beim dritten Typ die konflikthafte, segregierende Seite). Alsdann stellt sich die Frage, ob alle drei Elemente der Ambivalenz (Konflikt, Segregation, Solidarität) akzeptiert werden und der Umgang mit ihnen erlernt wurde. Dies betrifft nicht nur die persönliche Seite, d.h. ob es gelingt, individuell besser im MGO zurechtzukommen, sondern gleichfalls, auf das gesamte Projekt bezogen, sich den Zielvorstellungen in einer realistischen, „lebbarer“ Form zu nähern (vgl. E5:173, S. 299).

Die empirisch konstruierten Typen weisen darauf hin, dass Lernen während der Wohnphase individuell unterschiedlich verläuft und auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führt (siehe Ende des letzten Kapitels).

Der dritte Typ hält sehr an den ideologisierten bzw. idealisierten Vorstellungen fest. Diese Bewohner haben nicht gelernt, ihre eigenen Interessen zurückzustellen oder alternative Denk- und Handlungsmuster zuzulassen, um mit ihren Mitbewohnern in gleichberechtigte Interaktion zu treten. Das Idealbild überdeckt die vielfältigen Facetten des Kontakts, welche diesem nicht vermögen zu entsprechen. Für die egozentrischen Individualisten lautet das persönliche Fazit des Lebens im MGO infolgedessen: (ungewollte) Segregation.

Der erste Typ hingegen hat gelernt, seine Idealvorstellungen zu modifizieren, indem er eine ausgewogene Balance zwischen Eigeninteresse und solidarischen Denk- und Handlungsweisen herstellt. Er berücksichtigt sowohl seine Bedürfnisse als auch die seiner MitbewohnerInnen und nutzt diese als Spiegel oder auch Korrektiv seines eigenen Denkens und Handelns. In den Interaktionen versuchen die ausbalancierten Optimierer daher, alle

Interessen zu berücksichtigen und ggf. auf kreative, solidarische Weise zu neuen Lösungen zu gelangen.

Der zweite Typ hat eher gelernt, seine eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und sich Nischen innerhalb des Wohnprojekts zu suchen, um diese auszuleben, als ständig in für ihn schwierige Interaktionen zu treten bzw. in Konfrontation zu gehen. Die pragmatischen Nischennutzer gehen somit bewusst Beziehungen ein, welche ihren Bedürfnissen entsprechen, machen jedoch gleichwohl Gebrauch von gezielten Rückzügen (Nicht-Partizipation), so dass man entlang der Konzeptualisierung dieser Arbeit von einem eingeschränkt solidarischen bzw. pragmatisch-solidarischen Umgangsmuster sprechen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bewohner im MGO sowohl auf solidarische als auch konflikthafte und segregierende Umgangsweisen treffen und diese entweder reproduzieren oder modifizieren. Es entwickeln sich durchaus positive Bilder voneinander, welche manche Verzerrung aufheben (vgl. Kapitel 4.4.1.5 sowie S. 290, 292, 269). Die Expertinnen betonen in diesem Zusammenhang, dass es elementar zu sein scheint, die vielen positiven, alltäglichen kleinen Dinge, welche auf solidarischen Aspekten fußen, hervorzuheben, um den negativen, konflikt- und segregationsbehafteten, die eher bewusst bemerkt und erinnert werden, etwas entgegenzusetzen – welches gleichfalls aus den BewohnerInneninterviews zu rekonstruieren ist (vgl. S. 269).

### **6.1.5.3 Kombination formellen und informellen Lernens**

Eine mögliche Lösung, die BewohnerInnen in ihrem Bestreben gemäß der Zielvorstellungen solidarischer Umgangsweisen zu unterstützen, welche diese Arbeit nahelegt, ist die Verbindung informell ablaufender Lernprozesse mit formellen. Laut Wittwer zeigen sich diese beiden Formen des Lernens quasi natürlicherweise aufeinander bezogen und stehen sich ergänzend gegenüber (ebd. 2003, S. 21). Es ist demnach davon auszugehen, dass dies ebenso für informelle Lernprozesse innerhalb der informellen Lernumgebung der MGO zutrifft und diese, wie ausgeführt, von einer Verknüpfung im Rahmen einer kontinuierlichen pädagogischen Begleitung profitieren könnten. Dabei würden diese nicht nur unterstützend wirken, sondern sich in ihrem Ansinnen gleichfalls an den lebensnahen, informellen Lernprozessen ausrichten, um optimal auf die Bedürfnisse der BewohnerInnen eingehen zu können (siehe S. 320 sowie Dohmen 2001, S. 131).

Jene Idee entspräche zudem der Forderung Dohmens, vermehrt Expertinnen in informelle Lernprozesse einzubinden und ihre Fähigkeiten im Kontext des formellen Bereichs zu nutzen (ebd. 2001, S. 136). Auf diese Weise, ließe sich gleichwohl lebensnah, interessenbezogen und situativ arbeiten – als auch systematisch, kontinuierlich und geplant (vgl. Dohmen 2001, S. 136; EU 2001, S. 3; Overwien 2005a, S. 341). Mit der o.g. Kombination wäre es obendrein möglich, die Attraktivität gemeinschaftlicher Wohnprojekte weiter zu erhöhen, da sich potenzielle Bewohner sicher sein könnten, dass es Jemanden gäbe, an den sie sich bei etwaig auftretenden Problemen wenden könnten: der z.B. in Konfliktsituationen klärend zur Seite stünde – anders als im üblichen nachbarschaftlichen Wohnumfeld, wo Konflikt dann nicht selten über den Vermieter oder die Justiz ausgetragen werden.

### **6.1.5.4 Umgang mit Ambivalenz sowie Eigeninteresse und Solidarität**

Ziel einer pädagogischen Begleitung, so zeigt die vorliegende Arbeit, müsste in einem ersten Schritt die Anerkennung und Akzeptanz der Ambivalenzerfahrungen sein. In einem zweiten wäre die Optimierung des Umgangs mit jenen, d.h. die Entfaltung adäquater Strategien bzw. Muster

anzustreben und einer Tabuisierung<sup>648</sup> entgegenzuwirken. Die Normalität eines Oszillierens zwischen den Polen Solidarität, Konflikt und Segregation im Rahmen alltäglicher Kommunikation, Vernetzung und Unterstützung sowie generationsübergreifender Beziehungen wäre mit den BewohnerInnen zu erarbeiten. Folglich geht es um eine Bewusstmachung der konzeptuellen Ideologisierung, welche die individuellen Erwartungen in idealisierender Art und Weise beeinflusst und die sich wiederum ihrerseits in Kombination auf den alltäglichen Umgang miteinander auswirken (vgl. Lernanlässe in Kapitel 4.4.1). In diesem Zusammenhang wäre weiter günstig zu verdeutlichen, dass ambivalenten Erfahrungen nicht mit einem Scheitern des MGO gleichzusetzen sind, sondern die in ihrer Rein- bzw. Ursprungsform ideologisch-idealisierten Zielvorstellungen intra- und intergenerationeller Solidarität von den Bewohnerinnen und Bewohnern im Alltag nicht zu leben sind. Vielmehr sollte daher angestrebt werden, mit den ambivalenten Gegebenheiten umgehen zu lernen – auch wenn die Idealvorstellung nicht erreicht wird bzw. werden kann. Reale Ziele können dabei in der Form eines individuell besseren Zurechtkommens in der selbstgewählten Wohn- und Lebensumgebung MGO gefunden werden oder in der Erhöhung der Lebensqualität des Einzelnen sowie in der Summe der Gemeinschaft als Ganzes. Wie die vorliegende Studie nahelegt, kann dies optimalerweise durch das Erlernen einer ausgewogenen Balance von Eigeninteresse und Solidarität erfolgen<sup>649</sup>.

#### 6.1.5.5 Ausgestaltung formellen Lernens

Die folglich nun anstehende Frage lautet, wie pädagogische Interventionen im Sinne formellen Lernens auszusehen hätten, um informelle Lernprozesse innerhalb der informellen Lernumgebung MGO optimal zu fördern und zu ergänzen, oder wie Overwien im Allgemeinen formuliert:

*„wie das informelle Lernen unterstützt werden kann, auch durch veränderte Formen formaler Bildung“ (Overwien 2005b, S. 2).*

Bislang fehlt dem informellen Lernen

*„in der außerschulischen Lebens-, Berufs- und Medienwelt [...] eine entsprechende Unterstützung“ (Dohmen 2001, S. 133).*

Erste Ideen hierzu, welche unterschiedliche Bereiche betreffen, liefert die vorliegende Arbeit (vgl. Kapitel 5). Es handelt sich dabei neben der inhaltlichen, um die räumliche, personelle, organisatorische und institutionelle Ausgestaltung. Diese sollen hier noch einmal kurz zusammengefasst werden:

*Personell* gesehen, könnte das Berufsbild der Projektbegleiter definiert und differenziert werden, in dem z.B. Schwerpunkte zum einen in der Entwicklung des Projekts (Finanzierung, Organisation etc.) und zum anderen in der Entwicklung der Gruppe gesetzt werden könnten (Beratung, Supervision, Mediation): Es gäbe dann Personen, welche ihre Kompetenzen eher im ersten und welche, die ihre im letzteren Bereich ansiedeln würden. Bislang besitzen Projektbegleiter, wie in Kapitel 3.4.3.2.1 dargelegt, oftmals Qualifikationen als Architektinnen, Sozialarbeiterinnen und

---

<sup>648</sup> im Sinne eines Solidaritätsideals im Zuge von Harmonisierung, Konfliktfreiheit und uneingeschränkter, tiefer intra- sowie intergenerationeller Vernetzung und Unterstützung

<sup>649</sup> Siehe z.B. Typ 1, welcher am besten im MGO zurechtkommt, gefolgt von Typ 2, welcher schon Abstriche macht, aber immer noch zufrieden ist. Demgegenüber steht Typ 3, welcher nahezu resigniert und sich auch ungewollt segregiert.

Diplom- oder Sozialpädagoginnen. Manch eine Expertin, welche sich eher im ersten Bereich, d.h. der Strukturentwicklung und Realisierung sieht, zieht für gruppensdynamische Prozesse bereits heutzutage schon eine Kollegin hinzu, die sich mehr im gruppensdynamischen, supervisorischen, beratenden Bereich auskennt (vgl. E3:56ff).

In *räumlicher* und *organisatorischer* Hinsicht wäre es möglich, zum einen die gegebene Infrastruktur in Form von Gemeinschaftsflächen und Gemeinschaftsräumen sowie die vorhandenen Gremien (Plenum, Hausversammlung usw.) im Rahmen einer pädagogischen Begleitung zu nutzen. Zum anderen wäre eine *institutionelle* Kooperation denkbar (MGH, Familienzentren, Nachbarschaftshäuser etc.) und sinnvoll, um z.B. neutrale oder einfach andere Settings zu schaffen, die es den Bewohnerinnen und Bewohnern erleichtern könnten, festgefahrene, konfliktbeladene Muster zu durchbrechen.

Die konkrete, jeweilige Ausrichtung sollte sich dabei meines Erachtens immer an den individuellen Lernbedürfnissen und Interessen bzw. Schwierigkeiten der jeweiligen Bewohner orientieren (vgl. Dohmen 2001, S. 137; Arnold/Pachner 2011, S. 301), um optimal auf deren Bedürfnisse eingehen zu können und ihre persönliche Weiterentwicklung (gemäß der Forderung des lebenslangen Lernens, d.h. dem besseren Zurechtkommen im eigenen Leben) in der frei gewählten Wohn-, Lebens- und Lernumgebung MGO zu fördern (siehe auch S. 320).

Das bedeutet demnach, „Lerngrenzen“ zu beachten aber auch nach Möglichkeiten zu suchen „die eigene[n] Strategien der Menschen, diese Grenzen zu überschreiten“ (Overwien 2005b, S. 20) zu fördern.

Das kann z.B. heißen, sowohl die solidarische Umgangsweisen als auch die gezielten Rückzüge der Bewohner, die dem zweiten Typ ähneln, zu akzeptieren und sie nicht zu noch mehr Kontakten und unliebsamen Konfrontationen zu drängen, als sie in ihrem eigenen Interesse, besser im MGO zurechtkommen, bereit sind. Hier gälte es möglicherweise, gemeinsam Nischen zu finden, auszubauen und ihnen in ihrem Arrangement mit den übrigen ProjektbewohnerInnen behilflich zu sein (Stichwort: „leben und leben lassen“).

Eine Orientierung an den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen könnte auch auf die Entwicklung altershomogener Angebote neben altersheterogenen hinauslaufen, was man zunächst ja, aufgrund ideologischer Zielvorstellungen, in einem MGO nicht erwarten würde. Wie schon in Kapitel 5.5 (vgl. S. 293, 295) erörtert, wäre es womöglich aber dennoch für die Bewohner hilfreich, temporäre bzw. situative Segregationen zu schaffen, um hernach wiederum gezielte Nähe zulassen zu können.

*Inhaltlich* bzw. auf den Lernprozesse selbst bezogen, wäre es aufgrund der Analysen und Interpretationen zweckmäßig, in gleichem Maße Reflexions- und Interaktionsprozesse bei den einzelnen BewohnerInnen anzuregen:

Im Zusammenhang mit Interaktionen wäre hervorzuheben, die vorhandenen offerierten MGO-Strukturen, seien sie offizieller oder inoffizieller Art, wahrzunehmen und diese im Rahmen der Großgruppe, in Kleingruppen oder auch Einzelkontakten auf vielfältige Weise und in Eigenverantwortung, zu nutzen (gemeinsame Essen, Kindertreffs, Sportgruppen, Feiern, Arbeitstage etc.). Eine kontinuierliche Begleitung könnte hier unterstützend einwirken (Stichwort: Rituale schaffen, niedrigschwellige Zusammenkünfte anregen) und durch regelmäßige Seminare, bedarfsbezogenen Gespräche in Gruppen- oder auch in Einzelgesprächen, mit professionellem Blick und Abstand, die Gemeinschaft zu Veränderungen anzuregen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der sich bearbeiten ließe, liegt im Bereich der Nicht-Partizipation, d.h. der Vermeidung von Interaktionen, welcher oftmals durch die Bewohner negativ interpretiert wird. Hier ließen sich Nutzen und Vorteile herausstellen bzw. explizit erarbeiten.

Manchmal benötigen Bewohner den Rückzug einfach, weil sie gerade mit der Situation überfordert sind (vgl. u.a. S. 202, 207) oder sich generell besser in kleineren Gruppen als im Kollektiv entfalten können (vgl. z.B. S. 202, 220). Eine Nicht-Teilnahme an größeren Sitzungen oder Veranstaltungen ist folglich nicht gleichzusetzen mit einer Ablehnung des Projekts, wie durchaus manchem Bewohnerinterview zu entnehmen war. Eine vollständige Partizipation ist nämlich oftmals kaum möglich oder auch nötig, wie einige Bewohner gelernt haben: man muss nicht ständig überall dabei sein – und es ist auch in einem generationsübergreifenden Projekt mal schön, wenn keine Kinder da sind.

In diesem Zusammenhang spielt auch die Akzeptanz inoffizieller Subgruppen eine große Rolle, da jene nicht selten als dem Ideal der Gemeinschaft gegenüberstehend angesehen werden. Hier jedoch, so zeigen die BewohnerInneninterviews, liegen gerade die Quellen tieferer Vernetzung und Unterstützung, welche in Gefühlen der Zufriedenheit und Zugehörigkeit resultieren. Es wäre also zu vermitteln, dass das Vorhandensein von Segregationen kein Scheitern per se darstellt, also nicht das Gegenteil von Solidarität ist, sondern eine weitere natürliche Eigenschaft im Kontakt enger Beziehungen – die sowohl die ausbalancierten Optimierer als auch die pragmatischen Nischennutzer zu gebrauchen wissen.

Gleichwohl stellt das MGO mit seinem offiziellen Rahmen die Basis dar, auf der sich inoffizielle Begegnungen vollziehen können und oftmals Ausgangspunkt für diese bieten: über einfache Kontakte entwickeln sich tiefere Formen der Vernetzung wie u.a. praktische und emotionale Unterstützung. Jene, so wäre wichtig mit den BewohnerInnen zu erarbeiten, benötigen jedoch Zeit und Pflege. Sie sind somit nicht von Anfang an, quasi mit dem Einzug ins Projekt, konzeptuell zu verordnen oder gar einzufordern. Dazu benötigt es kontinuierliche Partizipation, Eigeninitiative und Engagement in Eigenverantwortung des einzelnen Projektbewohners.

Neben unterstützenden Maßnahmen hinsichtlich interaktiver Aspekte können ebenso Anregungen zur Reflexion hilfreich sein. Eine pädagogische Begleitung sollte Reflexionen ermöglichen, ggf. initiieren und anleiten, da vor allem implizites und inzidentelles Lernen mit Schwierigkeiten behaftet sein kann (vgl. auch Dohmen 2001, S. 19, 26 in Rückgriff auf Marsick/Watkins).

*„Die Menschen bleiben allerdings bei diesem jeweils anforderungsbezogenen ad hoc-Lernen oft stecken und stagnieren, da dieses alltags- und erfahrungsbezogene Lernen bisher nicht die Unterstützung und Anerkennung gefunden hat, die für seine notwendige Weiterentwicklung unumgänglich ist“ (Dohmen 2001, S. 26).*

Aus den Studien dieser Arbeit konnte entnommen werden, dass für ein besseres Zurechtkommen im MGO insbesondere die Beschäftigung mit sowohl eigenen Interessen und Bedürfnissen als auch denen der jeweiligen Mitbewohnerinnen relevant ist. Darüber hinaus erscheint es hilfreich, wenn Gründe und Mechanismen reflektiert werden, um bestimmte Denk- und Handlungsweisen analysierend zu klären. Dies gilt einerseits für diejenigen der Anderen als auch die eigenen. Beide sollten einer kritischen Betrachtung unterzogen werden und in weiteren Interaktionen, in Rückkopplung der eigenen Gedanken mit denen der Mitbewohner, überprüft werden, um nicht ins

rein theoretische Überlegen oder gar festgefahrene Grübeln zu verfallen. Die Anleitung zur kritischen Selbst- und Fremdrelexion im geschützten Rahmen einer Supervision, Mediation o.Ä. kann auf diese Weise dazu beitragen, Toleranz und Verständnis nicht nur auf dem Papier, konzeptuell schriftlich fixiert zu haben (vgl. Kapitel 4.1), sondern tatsächlich im täglichen Umgang miteinander im Laufe der Wohnphase zu entwickeln. Dazu zählen z.B. der Bereich der unterschiedlichen Kommunikationsweisen: welche von denen, die ein Bewohner anwendet, sind nützlich und förderlich im Sinne des besseren Zurechtkommens bzw. den „lebbar“ (s.o.) gemachten Zielvorstellungen und welche sind eher hemmend oder gar hinderlich?

Im Zuge dieser komparativen, angeleiteten, unterstützten Umschau ließen sich leichter alternative Denk- und Handlungsweisen entwickeln, indem z.B. die pädagogisch orientierte Begleitung die Projektbewohner bewusst mit alternativen Denk- und Handlungsansätzen konfrontiert (siehe auch Dohmen 2001, S. 138). Diese können zum einen aus der Gruppe selbst kommen oder von der Projektbegleitung von außen eingebracht werden. In diesem Zusammenhang könnte z.B. auf das Muster des ersten Typs zurückgegriffen werden, welcher seine MitbewohnerInnen quasi als Spiegel für sein eigenes Denken und Handeln sowie ggf. als Korrektiv nutzt: Die Gemeinschaft und die in ihr auftauchenden unterschiedlichen Umgangsweisen werden also als Chance angesehen, die eigenen Optionen zu erweitern. Dies geschieht direkt durch Nachahmen oder indirekt durch Vermeiden des vorgelebten Denkens, Verhaltens bzw. Handelns: Ersteres, da es funktionierte und zum gewünschten Ergebnis führte – Zweiteres, weil das Gegenteil der Fall war und z.B. negative Reaktionen der Mitbewohner hervorgerufen wurden (vgl. Kapitel 4.4.1 und 4.4.2.4 bzw. u.a. S. 238 sowie S. 187). Das Lernen durch Interaktion kann somit zu einem Beibehalten der bisherigen, eigenen Denk- und Handlungsweisen führen oder zu einer Korrektur – je nachdem, was den Bewohner seinem Ziel näher bringt bzw. womit er besser zurechtkommt. In diese Reflexion und Kombination diesbezüglicher Interaktionen vermag eine kontinuierliche pädagogische Begleitung m. E. nach fördernd und unterstützend einzugreifen, indem sie beide Seiten mit bedenkt und anregt.

Eine Option wäre die Implementierung intergenerationeller Lernangebote, wie sie in den Forschungsarbeiten von Antz, Franz, Frieters und Scheunflug vorgestellt werden (siehe Literaturverzeichnis). Zu beachten wäre jedoch neben der *intergenerationellen* gleichwohl die *intragenerationelle* Ausrichtung im Rahmen von Heterogenität und Homogenität bzw. Differenz, Dissens und Gemeinsamkeiten, Übereinstimmungen (vgl. Kapitel 6.2.2.1). Jene Gedanken sollen in den abschließenden Kapiteln weitere Entfaltung finden und Perspektiven auf ergänzende Felder in Theorie und Praxis eröffnen.

## **6.2 Ausblick**

### **6.2.1 Einbezug und Entwicklung informellen Lernens**

Die vorliegende Studie ermöglichte erste Einblicke in ablaufende Lernprozesse innerhalb der informellen Lernumgebung MGO während der Wohnphase. Somit trägt sie dazu bei, „das Gesamtbild der Kategorie informellen Lernens an Deutlichkeit gewinnen“, zu lassen, wie Overwien bereits 2005 forderte (ebd. 2005a, S. 348). Aufgrund der Komplexität des Forschungsfeldes sowie der Facetten von Interaktion und Lernen an sich, kann diese Arbeit jedoch nur *ein* Puzzleteil im großen Ganzen darstellen. Weitere Forschungsmöglichkeiten bzw. -notwendigkeiten sehe ich daher in der Ausarbeitung des theoretischen Konzepts des informellen Lernens, welches sich zwar hervorragend als heuristischer Bezugsrahmen eignet, jedoch inhaltlich meiner Ansicht nach noch

recht oberflächlich bleibt, was die Festschreibung von Kategorien betrifft (vgl. Overwien 2005a, S. 352 sowie Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 214). Ferner mangelt es in jenem Kontext zudem an der Abgrenzung zur Sozialisationsforschung (siehe Overwien 2005a, S. 351) und einer einheitlichen Klärung der Unterscheidung von Sozialisations- und vor allem impliziten Lernprozessen (vgl. Kapitel 2.2.2.2.2 sowie 2.2.2.2.4).

Gedankliche Anhaltspunkte hierzu in der Pädagogik finden sich z.B. bei Müller (1999) als auch bei Mollenhauer (o.A.). Ersterer argumentiert, dass man, solange man nicht genau weiß, worauf Veränderungen zurückzuführen sind, auf Sozialisation oder Erziehung bzw. intendiertes Lehren und Lernen, so sollte die Erziehungswissenschaft Beides in ihre Betrachtung mit einbeziehen (vgl. Müller 1999, S. 793). Mollenhauer formuliert

*„Erziehung [Lernen inbegriffen<sup>650</sup>] findet also dort statt, wo die ‚Sozialisationsinstanzen‘ noch nicht derart anonym geworden sind, dass es sinnlos wäre, persönliche, letzten Endes auf Interaktion rückbeziehbare Verantwortlichkeit geltend zu machen“ (Mollenhauer o.A., S. 2).*

Im Kontext der MGO wären implizite Lernprozesse in dieser Argumentation durchaus erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zuzuschreiben, da zum einen die Bewohner im alltäglichen Umgang voneinander und miteinander lernen<sup>651</sup>. Also jeweils alle Beteiligten mit einer gewissen Verantwortlichkeit sich gegenseitig etwas Lehren oder voneinander etwas annehmen, lernen. Dies verläuft jedoch gemeinhin nicht intentional, wie in formellen Lernarrangements, sondern im informellen Zusammenhang (vgl. Kapitel 2.2.2). Es gleicht dann doch eher, wenn man so möchte, den Erziehungsprozessen im familiären Kontext (vgl. Franz 2010, S. 31ff, 170ff).

## **6.2.2 Formelles Lernen – Anschluss an intergenerationelles Lernen und Lehren**

Obendrein bietet die vorliegende Arbeit Ansatzpunkte für weiterführende pädagogische Interventionen. Diese ließen sich in Form einer Verknüpfung des sich auf informelle quasi natürliche Weise vollziehenden Lernens im MGO (siehe Franz 2010, S. 31, 35), mit denjenigen formellen Lernens realisieren. Aufgrund der konzeptuellen Sortierung in Kombination mit den Erkenntnissen aus der Typenbildung konnten Lernfelder sowie darin enthaltene Herausforderungen und differierende Umgangsweisen herausgearbeitet werden, aus denen abschließend Ansätze für pädagogische Interventionen im Sinne der Zielvorstellung intra- und intergenerationeller Solidarität abgeleitet wurden (siehe Kapitel 5 und 6.1). Die vorliegende Arbeit bietet daher sowohl Expertinnen und Experten, welche professionell mit MGO arbeiten, als auch Bewohnerinnen und Bewohnern nicht nur Grundlage sondern auch Anstoß und Hinweise für weiterführende Ideen für ein individuell besseres Zurechtkommen, um zu einer gesteigerten Lebensqualität innerhalb eines MGO zu gelangen (vgl. S. 8, 18, 39, 59, 163).

Wenn wir davon ausgehen, dass genuin erziehungswissenschaftlich ist, sich damit auseinanderzusetzen, *wodurch* (Profession/Qualifikation), *wie* (Lehrmethoden) und *was* (Inhalte) gelehrt und gelernt werden sollte, kann die vorliegende Arbeit daher vor allem Aussagen zum

---

<sup>650</sup> Anmerkung der Autorin

<sup>651</sup> auch Kulturgemeinschaften und Milieus erziehen (vgl. Müller 1999, S. 792 sowie Mollenhauer o.A., S. 2)

Auswahlproblem, also dem *inhaltlichen Was*, treffen. Generell sollte sich dies daran orientieren, was alles zum Zurechtkommen im Leben benötigt wird<sup>652</sup> – hier also im Zusammenhang mit dem Wohnen und Leben in MGO. Die rekonstruierten zentralen Themen zeigen auf, an welchen Stellen für die Bewohner Schwierigkeiten, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe existieren. Dies ist erziehungswissenschaftlich äußerst relevant, um überhaupt zu wissen, wo Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen bestehen. Die Studie zeigt auf, dass z.B. Aspekte der Arbeits- und Organisationskultur während des Wohnens kaum mehr eine Rolle spielen – ganz im Gegensatz bis in die Einzugsphase (vgl. Kapitel 2.1.2.2), während soziale Fähigkeiten in den Bereichen Vernetzung und Unterstützung, Kommunikation sowie intergenerationaler Beziehungen an Prägnanz gewinnen (siehe Kapitel 5 und 6.1).

Die Frage nach dem *Wodurch* oder durch *Wen* und *Was* diese Person mitbringen sollte, wäre dem Bereich der Professionalisierung und Qualifikation zuzuordnen – der Bereich des *Wie* der didaktischen Gestaltung. Für beide Felder gibt es einige Hinweise aus den Interviews, obwohl dort nicht das Hauptaugenmerk der Untersuchung lag. Daher sollen im Folgenden o.g. Hinweise mit Studien zum intergenerationalen Lehren und Lernen verbunden werden. Dies macht m. E. Sinn, da es im MGO zwar nicht ausschließlich um intergenerationalles Lernen geht, jedoch immer wieder Facetten dessen auftauchen<sup>653</sup> und somit von einer kontinuierlichen Projektbegleitung im Rahmen formeller Angebote mit berücksichtigt werden müssten.

Gerade im MGO trifft zu, was Lüscher/Liegle für Generationenbeziehungen formulieren: Lernen verläuft nicht einseitig, sondern in einem wechselseitig ausgerichteter Lernprozess (ebd. 2004, S. 42). Bewohnerinnen und Bewohner aller Generationen lernen im alltäglichen Umgang voneinander, miteinander und übereinander (vgl. Kapitel 6.2.2.1).

Sie stehen gleichberechtigt nebeneinander, ein wie auch immer geartetes Gefälle ist erst einmal nicht gegeben. Auch etwaige Qualifikationen, dass Jemand schon beruflich mit Zahlen umging, lässt ihn in den Augen der Anderen nicht diskussionslos z.B. in der Funktion des Kassenwarts des Bewohnervereins erscheinen – oder Erzieherinnen nicht die Fragen nach dem, was die Kinder des Projekts dürfen oder nicht, klären. Auch Kommunikationstrainer gelten in den eigenen Reihen weniger, wenn es um Korrekturen oder Vorschläge im Rahmen hitziger Debatten geht.

Das Lernen nimmt nicht immer einen Bezug zum Lebensalter bzw. der Generationenzugehörigkeit, wie Lüscher/Liegle es für das intergenerationaler Lernen charakteristisch sehen. Es wird zwar in den Interviews darauf rekurriert, aber nicht immer. Man verändert sein eigenes Denken und Handeln nicht, weil der andere Älter ist oder Jünger, sondern weil man zur Einsicht gekommen ist, dass er mehr weiß, sich besser im MGO zurecht findet, eine Fähigkeit besitzt, die man auch gern hätte usw. Auf jüngere Erwachsene (25 - 45 Jahre) trifft laut Datenlage nicht zu, was Franz (in Rückgriff auf Kessler 2005, Jacobs 2006, Uhlendorff 2008) für Jugendliche konstatiert. Jüngere Erwachsene sind nicht mehr in einer Phase, in der sie „Informationen über die Welt und sich sammeln“ (Franz 2010, S. 30), in denen sie die Phase der Weitergabe der Senioren gerne annehmen. Sie haben bereits ihre eigenen Weltsichten entwickelt, die neben denen der noch

---

<sup>652</sup> siehe Zielvorstellung des lebenslangen Lernens (vgl. S. 76)

<sup>653</sup> im zentralen Themenbereich der Generationenbeziehungen unter Aspekten der intergenerationalen Kommunikation und des intergenerationalen Kontakts (Vernetzung und Unterstützung)

älteren Erwachsenen gleichberechtigt bestehen. Somit wird es für die beiden Gruppen schwieriger, voneinander etwas anzunehmen.

### 6.2.2.1 Praxis-Konzepte – Inhaltlich-Methodische Ausgestaltung

Konkret könnten entlang der o.g. Ideen inhaltliche Konzepte für Seminare unterschiedlicher Länge sowie kontinuierliche Begleitung und bedarfsgerechte Mediation entwickelt werden, die hernach selbstverständlich einer Überprüfung in der Praxis standhalten müssten. Diese ließen sich demnach im Rahmen weiterführender Studien sowohl konzipieren als auch z.B. im Kontext folgender Fragen evaluieren: welche Ansätze zeigen sich erfolgsversprechend, sind im Sinne der Zielvorstellungen der MGO förderlich bzw. ihnen dienlich? Welche Schwierigkeiten ergeben sich in der Verknüpfung informeller und formeller Lernprozesse? Wie reagieren die Bewohnerinnen und Bewohner auf die formellen Angebote? Vermögen diese aus ihrer Sicht, die für sie relevanten Themen und Aspekte adäquat aufzugreifen? Finden die Bewohner sich in den Konzepten wieder und können sie das informell Gelernte, mit dem formellen verbinden bzw. letzteres in den Lebensalltag transferieren?

Auf die Frage nach dem *Wie*, was also in Punkto Didaktik bedacht werden sollte, stellt die vorliegende Arbeit ebenfalls Ansatzpunkte zur Verfügung. Anschlussfähigkeit besteht an die Arbeiten von Antz, Franz, Frieters und Scheunpflug (siehe Literaturverzeichnis), die zum intergenerationellen Lernen und Lehren forschen. Allerdings steht dieser Bereich noch in den Anfängen, so dass auch hier weiterer, konkretisierender Forschungsbedarf besteht. Im Folgenden sollen die Fragen geklärt werden, welche Lernmodi sich finden und darauf aufbauend, welche didaktisch gestalteten Lernarrangements möglich und in einem MGO denkbar wären.

#### *Lernmodi:*

Franz unterscheidet vier Aspekte intergenerationellen Lernens:

- a) *Generationenbegegnungen*, in denen das Lernen nebenbei verläuft und sich eher am familiären Modell orientiert (Franz 2010, S. 31).
- b) Das *Voneinander-Lernen*, wobei von einem einseitigen Lehr-Lernprozess ausgegangen wird, bei dem „nicht die Ermöglichung von intergenerationellen Lernprozessen“ (Franz 2010, S. 33) intendiert ist. Beispiele hierfür sind laut Franz Mentoring-Programme oder auch Großeltdienste, bei denen nicht verwandte Senioren und Kinder zusammentreffen.
- c) Das *Miteinander-Lernen*, welches auf einem ein- oder wechselseitigen Lernprozess basiert. Hier verfügt keine Seite über einen Erfahrungsvorsprung, sondern Ziel ist es, gemeinsam Themen zu bearbeiten und Erfahrungen zu teilen. Lüscher/Liegle nennen dies den „dritten Faktor“ (ebd. 2004, S. 43). Auf diese Weise sollen Hemmungen und Vorurteile abgebaut werden sowie alle Beteiligten voneinander profitieren.
- d) Das *Übereinander-Lernen*, welches immer wechselseitig verläuft und an Generationenthemen orientiert ist. Dazu zählen z.B. Zeitzeugen-Projekte. Ziel ist es, übereinander Dinge aus der Biografie im historischen Zusammenhang zu erfahren (Franz 2010, S. 34). Dabei findet gleichfalls eine gezielte Konfrontation mit Heterogenität und

Im MGO finden sich alle vier Formen, wobei *Generationenbegegnungen* im alltäglichen Miteinander am Deutlichsten hervortreten. Das *Voneinander-* und *Miteinander-Lernen* gehen ineinander über, je nachdem, ob Jemand über mehr Erfahrung auf dem jeweiligen Gebiet verfügt, mehr weiß (b) oder ob dieser Vorsprung nicht besteht (c). Erwähnt sei in diesem Zusammenhang an die Gartenplanung, über die ein Bewohner berichtet (siehe Interview B10:94). In dieser von außen angeleiteten Aktion, wurden durch die Projektbegleitung die intra- und intergenerationell unterschiedlichen Bedürfnisse und Perspektiven transparent gemacht.

Bewohner, die im Garten Erholung erhofften, wünschten sich Ruhebereiche. Andere, denen Sport und Toben wichtig war, bestanden auf einem Fußballfeld. Wieder Andere wollten eigene Nahrungsmittel in einem Bio-Gärtchen anbauen und den Kindern landwirtschaftliche Kompetenzen im Kleinen vermitteln. Demgegenüber standen die Blumenfreunde, die sich an einem farbenprächtigen Garten erfreuen wollten.

Ein *Übereinander-Lernen* findet statt, wenn die Bewohner sich gegenseitig aus ihrem Leben erzählen<sup>654</sup>. Sie vermitteln einander, wie Schule damals und heute erlebt wurde und welchen Herausforderungen sie sich in der Familiengründungsphase stellen mussten – im Vergleich zu den heutigen. Sie lassen dadurch ihre Mitbewohner am persönlichen Leben teilhaben, indem sie sich über ihre Erfahrungen in der Vergangenheit, im Hier und Jetzt sowie die Gedanken über die Zukunft austauschen.

Zu beachten ist allerdings, dass alles Lernen während der Wohnphase informell verläuft und nicht didaktisch gestaltet ist. Um auf das Beispiel der Gartenplanung zurückzukommen: nach der grundlegenden Gestaltung müssen die Bewohner sich nun allein über die Nutzung austauschen, was immer wieder zu Konflikten führt (vgl. Interview B10:94, B11:71, B12:130). Ein Lernen von- und miteinander wird dadurch erschwert, dass sie sich auf einer gleichberechtigten Ebene, ohne ein natürliches Gefälle und ohne begleitende und auch schlichtende, klärende, vermittelnde Instanz auseinandersetzen müssen.

Problematisch wird es z.B. dann, wenn gerade die Älteren einen Standpunkt der Generativität (Wissen, Erfahrung, Weisheit – vgl. Lüscher 2005, S. 2020) vertreten. Sie sehen sich selbst in der Vermittlerrolle und nicht in der Rolle des Annehmenden, d.h. z.B. sie müssen sich nicht verändern, wenn ein Konflikt aufgetreten ist, da sie es besser wissen. Dieses einseitige Denken stößt u.U. dann bei den anderen, jüngeren Erwachsenen auf Widerstände, da jene ebenfalls schon, anders als Kinder oder Jugendliche (vgl. Franz 2010, S. 174) über „stabile Orientierungen“ (Franz 2010, S. 167) verfügen und andere sich erst einmal beweisen müssen, bevor eine Denk- oder Handlungsänderung annehmbar ist.

Ich würde mich daher Franz anschließen und Generationenkontakten, in denen das Lernen implizit, nebenbei verläuft, als nicht unproblematisch ansehen. Daher wären m. E. „didaktisch angeleitete(n) Reflexionen von unterschiedlichen generationenspezifischen Perspektiven auf verschiedene Themen“ (Franz 2010, S. 32), insbesondere im gesellschaftlich-normativen Diskurs des solidarischen Umgangs miteinander<sup>655</sup> besonders relevant. Nicht außer Acht gelassen werden dürfen dabei jedoch die intragenerationellen Aspekte, die in MGO ebenfalls zum Tragen kommen. Also gäbe es nicht nur die generationenspezifischen Perspektiven sondern unterschiedliche

---

<sup>654</sup> biografischer Aspekt des intergenerationellen Lernens (vgl. Franz 2010, S. 173ff, 180f)

<sup>655</sup> vgl. auch Franz 2010, S. 178

Perspektiven an sich zu beachten und zu bearbeiten. Potenzielle ProjektbegleiterInnen sollten daher „Differenz und Dissens“ generell nicht als Nachteil, sondern als Chance und Ressource in ihrer Arbeit mit den MGO sehen (in Erweiterung der Gedanken von Franz 2010, S. 176, 181f).

In diesem Sinne gibt es einen Bedarf an professioneller, pädagogischer Begleitung, die sich der Entwicklung neuer bzw. der Begleitung bestehender außerfamiliärer Erfahrungsräume *innerhalb* des MGO annimmt (in Anlehnung an Franz 2010, S. 170).

#### *Lernarrangements:*

Analog zu den bisherigen Ausführungen des Lernens unterscheidet Franz (2010, S. 35f in Anlehnung an Trembl 2000, S. 59ff) unterschiedliche Lernarrangements, die aktiv durch pädagogische Fachkräfte zu gestalten wären:

- a) *Lernarrangements auf Basis funktionaler Erziehung*  
ermöglichen implizite, beiläufige Lernprozesse, welche sich am genealogischen Generationenbegriff orientieren. Intergenerative Thematiken bzw. die Auseinandersetzung mit Fremdheit und Heterogenität sind nicht intendiert. Franz sieht jene nur im Kontext des Lernens Kinder–Senioren bzw. Kinder–Erwachsene als ausreichend an, da Kinder sich in einer Entwicklungsphase befinden, in der sie gerne von Älteren etwas annehmen und umgekehrt, Senioren bestrebt sind, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen weiterzugeben (ebd. 2010, S. 170, 173ff). Analog finden sich im Bereich des Lernens die *Generationenbegegnungen*.
- b) *Lernarrangements auf Basis extensionaler Erziehung*  
basieren auf Situationen, denen ein gewisses Erziehungspotenzial innewohnt. Diese werden durch die pädagogische Fachkraft geschaffen. Franz spricht von einer intentionalen Entscheidung, funktional zu erziehen (ebd. 2010, S. 35). Im Hinblick auf Generationen bzw. Fremdheit und Heterogenität wird bereits die Zusammensetzung der Gruppe dahingehend ausgerichtet – das jeweilige Thema steht jedoch im Vordergrund und expliziter Austausch über Unterschiedlichkeiten bleiben nebensächlich. Analog finden sich im Bereich des Lernens Elemente des *Von- und Miteinander-Lernens* (Franz 2010, S. 174).
- c) *Lernarrangements auf Basis intentionaler Erziehung*  
beabsichtigen von vornherein bestimmte Erziehungsziele, die durch die Bestimmung eines didaktisch durchdachten Ablaufs erreicht werden sollen. Daher ordnet Franz das *Übereinander-Lernen* im Rahmen intendierten Lehrens intergenerationeller Differenz, Heterogenität und Fremdheit diesem Aspekt zu (Franz 2010, S. 175).

Allen gemein ist die Ausrichtung über eine „Kopie des Lernens in der Familie hinaus[zu]gehen und intensive Perspektivwechsel zwischen den Generationen an[zu]regen“ (Franz 2010, S. 35).

Ergänzend würde ich zum einen für den Bereich der MGO hinzufügen, dass durchaus auf, zwar informelle, aber bereits bestehende Lernszenarien zurückgegriffen werden könnte und diese nicht außen vor bleiben sollten. Jene nehmen im alltäglichen Leben miteinander den größten Raum ein. Dort finden die Interaktionen statt, welche die Bewohner berühren, mit denen sie sich mehr oder

weniger auseinandersetzen<sup>656</sup>. Daher kann gerade eine Verknüpfung auch dieser Facetten mit denjenigen formeller Ansätze einen Transfer in die alltägliche Lebensumgebung des MGO erleichtern (siehe Kapitel 6.1.5.3).

Zum Anderen wäre hinzuzufügen, dass nicht nur ein Perspektivwechsel zwischen den Generationen anzuregen wäre, sondern gleichwohl ein *intragenerationeller*, da sich auch die Sichtweisen, Interessen und Bedürfnisse innerhalb einer Generation durchaus unterscheiden können (s.o. sowie Kapitel 4.4.1.3 und 4.4.1.4). Franz selbst führt in ähnlicher Argumentationsschiene den Bereich des interkulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Pädagogik (ebd. 2010, S. 169<sup>657</sup>) an.

Das Fremde, die Differenz, die sich im MGO auch als Konflikt oder Segregation zeigt, kann als Lernanlass fungieren, das eigene Denken, Verhalten und Handeln zu reflektieren und sich seines eigenen Standpunkts bewusst zu werden oder diesen gar zu verändern (vgl. Franz 2010, S. 165f sowie S. 262, 264, 238<sup>658</sup>).

Problematische Aspekte, auf die ein solch gestaltetes formelles Lernangebot treffen könnte, wurden bereits unter dem Bereich des Lernens zu Beginn angeführt.

Abschließend lässt sich also sagen, dass alle Lernarrangements auch im MGO realisiert werden könnten. Optimaler Weise mit Rückgriff und in Kombination mit bereits bestehenden informellen Lernszenarien (vgl. Dohmen 2001, S. 131).

#### *Heterogenität und Fremdheit vs. Ähnlichkeit und Gemeinschaft*

Ferner plädiere ich dafür, neben dem Einbezug von Heterogenität und Fremdheit ebenso auf Ähnlichkeit und Gemeinsamkeit zu achten (siehe S. 64 sowie Lüscher/Liegle 2003, S. 60). Dies greift Franz ansatzweise im Gedanken der „generativen Themen“ (ebd. 2001, S. 174, 181) auf, bei dem sowohl Ältere als auch Jüngere ein für alle gleichermaßen relevantes Thema bearbeiten. Es soll also verdeutlicht werden, dass es ein verbindendes Element gibt – allerdings mit unterschiedlichen Perspektiven darauf. Im MGO wäre das Verbindende noch wichtiger herauszustellen, um das Gefühl der Zusammengehörigkeit nicht zu verlieren (vgl. Kapitel 4.2 sowie S. 64). Im MGO kann also gleichwohl ein Lernen durch Auseinandersetzung mit der Andersartigkeit der MitbewohnerInnen stattfinden als auch ein Lernen durch das Gemeinsame – in der und durch die Gemeinschaft. An manchen Stellen bedarf es m. E., wie ausgeführt, einer kontinuierliche Begleitung von außen.

#### **6.2.2.2 Anforderungen an eine kontinuierliche Projektbegleitung während der Wohnphase**

Wie eben schon angeklungen, plädiert Franz für eine Sensibilisierung und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Intergenerationalität, Heterogenität und generativer Themen (ebd. 2010, S. 179ff). Ergänzend kann man hinsichtlich der MGO, da sowohl inter- als auch intragenerationell angelegt, etwas weiter formulieren: Sensibilität im Hinblick auf Fremdheit, Heterogenität sowie Ähnlichkeit und Übereinstimmung bzw. gleiche Interessen, Bedürfnisse etc.

Konkrete Aspekte, die der vorliegenden Arbeit entnommen wurden, fanden bereits in Kapitel 5 bzw. 5.7 und 6.1.5 Eingang und sollen daher hier nur stichpunktartig aufgelistet sein:

---

<sup>656</sup> Manche reflektieren länger über bestimmte Erlebnisse, manche kaum – manche streben Veränderungen an, manche nicht oder orientieren sich nach außen (vgl. Typenbildung)

<sup>657</sup> in Rückgriff auf Gregarek 2007, Holzbrecher 2004, Nohl 2006

<sup>658</sup> im Rahmen der Nutzung der anderen Bewohner als Abgleich, Spiegel oder auch Korrektur

### *Personelle Anforderungen an die Projektbegleitung:*

- pädagogischer Ausbildungshintergrund (Kenntnisse über Gruppendynamik, Didaktik, soziale Fähigkeiten wie Kommunikation, Vernetzungs-, Unterstützungs- und Beziehungsarbeit)
- insbesondere Kenntnisse über die Arbeit in heterogenen bzw. intra- und intergenerationellen Kontexten, in denen Heterogenität als Chance und Ressource und nicht als Nachteil angesehen wird<sup>659</sup>
- Trennung der Schwerpunkte Organisation/Aufbau vs. Gruppenentwicklung
- kontinuierliche Begleitung durch dieselben Person(en), um zu wissen, wie ein Projekt „tickt“ (vgl. S. 298).

### *Räumlich-Organisatorische Aspekte der Projektbegleitung:*

- Nutzung der vorhandenen Infrastruktur (Gemeinschaftsbereiche, Hausversammlungen, Arbeitsgemeinschaften etc.)
- Einbezug externer Räumlichkeiten, um z.B. in Konfliktfällen einen „neutralen Boden“ zu schaffen
- Kooperation mit anderen Wohnprojekten und Begegnungsstätten (Familienzentren, Nachbarschaftshäusern, Mehrgenerationenhäusern usw.)

### *Inhaltliche<sup>660</sup> Aspekte der Projektbegleitung:*

- Zirkularität von Reflexion- und Interaktion
- Reflexion von Heterogenität, Homogenität bzw. Differenz, Dissens und Gemeinsamkeit
  - kritische Selbst- und Fremdrelexion:
  - unterschiedliche und ähnliche Perspektiven
  - Gründe/Mechanismen
  - alternative, gemeinschaftsdienliche oder zumindest -taugliche Denk- und Handlungsmöglichkeiten
- Klärung des eigenen Standpunkts bzw. Vertreten eigener Interessen und Bedürfnisse unter Berücksichtigung derselben von MitbewohnerInnen
  - direkte Kommunikation
  - sachliche Kommunikation bzw. Trennung von Sach- und Beziehungsebene
  - deeskalierende Kommunikationsweisen
- Nutzung vielfältiger Kontaktmöglichkeiten bzw. potenzieller Lernszenarien
  - offiziell und inoffiziell
  - geplant und spontan
  - intra- und intergenerationell
  - im Rahmen aller Grade der Vernetzung und Unterstützung
- bewusste und gezielte (Nicht-)Partizipation
  - Nutzung und Akzeptanz von Freiräumen, situativ-temporären Rückzügen
  - auch im Rahmen altershomogener und –heterogener Angebote
  - Nutzung und Akzeptanz von Nischen

---

<sup>659</sup> siehe Franz 2010, S. 176

<sup>660</sup> in Orientierung an Lern- (LM) und generellen Mustern (GM) sowie den zentralen Themen (K, VuU, GB)

- Wahrnehmung, Akzeptanz und Anerkennung ambivalenter intra- und vor allem intergenerationeller Erfahrungen
- Balance zwischen Eigeninteresse und Solidarität

Abschließend lässt sich demnach formulieren: Es reicht nicht nur aus, intergenerationelle Begegnungen zu arrangieren sondern diese müssen auch pädagogisch angeleitet sein, um intergenerationelles Lernen (Franz 2010, S. 179) bzw. auf die vorliegende Arbeit bezogen, das Lernen solidarischer Denk- und Handlungsweisen im Sinne eines Gewinns für alle Beteiligten zu unterstützen oder manchmal auch erst zu ermöglichen<sup>661</sup>.

### 6.2.3 Finanzierung und Kooperationen

Neben den personellen und inhaltlichen Elementen müssen jedoch ebenso Fragen der finanziellen sowie kooperativen bzw. ggf. institutionellen Anbindung der MGO an die jeweiligen pädagogisch orientierten Projektbegleitungen geklärt werden. In diesem Kontext fordert Dohmen, nicht nur das informelle mit dem formellen Lernen zu verbinden, sondern Letzteres an Ersterem auszurichten:

*„[D]as institutionalisierte Bildungswesen muss sich mehr dem informellen Lernen annähern, das für alle Menschen überlebenswichtig ist, und es muss sich um eine faire Unterstützung dieses informellen Lernens bemühen“ (Dohmen 2001, S. 131).*

Bezüglich der Finanzierung empfahl die EU Kommission bereits im Jahr 2001 vermehrt Mittel, gerade auch für das Lernen in Gemeinschaften, bereitzustellen:

*„Zugleich sind mehr Mittel für das nicht-formale Lernen erforderlich, vor allem für die Erwachsenenbildung und das Lernen in Kommunen/Gemeinschaften“ (EU 2001, S. 19f – vgl. auch S. 5, 11)*

Mögliche zusätzliche Denkrichtungen im Zuge der finanziellen Ausrichtung unterstützender Lernangebote, wurden bereits vorgestellt (z.B. eine Zusammenarbeit mit den MGH) und bedürfen weiterer Überlegungen sowie vor allem Offenheit von Seiten aller möglichen Kooperationspartner (siehe auch EU 2001, S. 11): den Institutionen, den Beratern und Begleitern, den Wohnprojekten und letztlich jedes einzelnen Bewohners, der diese in Anspruch nehmen möchte, da jegliches Lernen im Zusammenhang mit generationsübergreifenden Wohnprojekten meines Erachtens nur auf freiwilliger Basis stattfinden kann.

Eine solche Forschung entspricht dem Ansinnen Arnold/Pachner's Ideen zu entwickeln, wie neue Lernkulturen gestaltet werden müssten,

*„damit sie künftige Generationen auf die vielfältigen Anforderungen vorbereiten können, die aus den dramatischen gesellschaftlichen Wandlungen unserer Zeit erwachsen“<sup>662</sup> (ebd. 2001, S. 299).*

Die vorliegende Arbeit vermag hierzu, wie ausgeführt, einen ersten Beitrag zu leisten.

<sup>661</sup> siehe Typ 3, welcher eher segregierende als solidarische Denk- und Handlungsweisen ausbildete

<sup>662</sup> welches im Zuge des demografischen Wandels und der Veränderungen familialer Strukturen sowie der Zielverstellung intra- und vor allem intergenerationeller Solidarität im Rahmen der MGO entspräche

## **7 Anhang**

Der Anhang umfasst aufgrund der geforderten Nachvollziehbarkeit im Rahmen qualitativer Forschung im Allgemeinen und der Grounded Theory Methodologie im Besonderen (vgl. Böhm 1994, S. 138) alle forschungsrelevanten Dokumente. Die Printversion enthält sämtliches Material, welches für die Datenerhebung wichtig war (Leitfäden, Kurzfragebögen, Akquise- und Informationsbögen etc.). Daran anschließend finden sich die Transkriptionssysteme, welche den Lesern einen Nachvollzug des Zustandekommens der Zitate und deren Interpretation erleichtern. Die Vorlagen der Fallexzerpte liegen in Blanko-Form vor, so dass die Struktur deutlich wird, mit der diese erstellt wurden.

Detaillierte Auswertungen in Form von Transkripten, Einzelfallanalysen und fallübergreifender Auswertungen (MAXQDA-Dateien) ergingen in digitaler Form an die Gutachter der vorliegenden Arbeit.

Den Abschluss des Anhangs bildet die erarbeitete konzeptuelle Sortierung nach der Grounded Theory Methode (siehe Corbin 2008, S. 53ff), welche die Grundlage für die Ausformulierung eines theoretischen Zusammenhangs im Rahmen der Kernkategorie(n) darstellt (siehe Abbildung 16).

### **7.1 Datenerhebung**

#### **7.1.1 Leitfaden der Expertinneninterviews**

Einstieg ins Gespräch:

##### **Mit meiner Studie möchte ich:**

- Lern- und Bildungsprozesse in intergenerativen Wohnprojekten untersuchen
- Problemfelder näher beleuchten (v.a. auch unter dem Generationenaspekt), den Gruppenprozess
- Lösungsmöglichkeiten stärker als bisher in den Blick rücken
- kurzum: die Lebensqualität der BewohnerInnen erhöhen

##### **Zu meiner Person:**

- wohne selbst in einem intergenerativen Wohnprojekt
- arbeite seit 2005 aktiv in dem Verein des Wohnprojektes mit, seit 2006 im Vorstand
- bin Diplom-Pädagogin
- habe also sowohl persönlichen als auch wissenschaftlichen Zugang zu Mehrgenerationenwohnprojekten

**Warum ich mich an Sie gewandt habe:**

- sehe Sie als Experten in der Wohnprojektszene
- da sie professionell mit Wohnprojekten arbeiten, Erfahrung besitzen
- sich in der Wohnprojektszene engagieren (Empfehlung über XY)

Ich möchte das Gespräch gerne auf Band aufnehmen (Gedächtnis, wiss. Standardmethode). Alle Daten werden natürlich vertraulich behandelt und anonymisiert.

Beginn des Interviewleitfadens:

Ich freue mich auf unser Gespräch und bin schon sehr gespannt, auf Ihre Erzählung! →Aufnahmegerät starten !!!

Um Ihre Arbeit mit Wohnprojekten näher kennenzulernen, möchte ich Sie gleich bitten, davon zu erzählen. Mich interessieren besonders *Ihre* Zusammenarbeit mit den Gruppen und das *Miteinander* der Gruppe an sich (Forschungsrahmen „Gruppenprozesse“ verdeutlichen).

Für die einzelnen Fragen können sie sich soviel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde mir zwischendurch ein paar Notizen machen – als Gedächtnisstütze für mich, damit ich später noch näher darauf eingehen kann.

Erzählgenerierende Frage / Themenblock	Nachfragen (verständnis- und erzählungsgenerierend)	Forschungsinteresse
<b>Gründe und Kontakt PE-Projekt:</b>		
<b>1a) Vielleicht erzählen Sie zunächst einmal, wann Sie üblicherweise zu einer Wohngruppe/Initiativgruppe stoßen und aus welchem Grund.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initiativ-</li> <li>- Planungs-</li> <li>- Bau-</li> <li>- nach Einzugsphase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In welcher Phase begleiten die PE die Gruppen?</li> <li>- Postulat: meist nach Einzug raus</li> <li>- Wo liegt der Fokus?</li> </ul>
<b>1b) Wann gehen Sie wieder raus und aus welchem Grund?</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konflikte, Kompetenzen, Bedürfnisse Bewohner, kein Geld da?</li> </ul>
<b>1c) Wissen Sie, ob die Gruppe dann weiter begleitet wird? Von wem? → wenn anfangs nicht angesprochen noch mal zum Schluss (Statistik) stellen!</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falls Ja: wer macht diese?</li> <li>- Welche Qualifikation?</li> <li>- Was macht diese Person mit der Gruppe (Funktion)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Findet eine kontinuierliche pädagogische Begleitung statt?</li> <li>- Wer macht diese?</li> </ul>
<b>Umgang der Bewohner miteinander:</b>		
<b>2a) Menschen in Wohnprojekten möchten sich ja gegenseitig unterstützen bzw. Kontakt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie klappt das gegenseitige Unterstützen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang der TN miteinander. Korrespondenz Ideal/Realität</li> </ul>

untereinander haben. Wie läuft das bei <i>Ihren</i> <sup>663</sup> Projekten ab?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie sieht das konkret aus?</li> <li>- Helfen sich die Generationen untereinander?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wer lernt was von wem und wie?</li> </ul>
<b>2b)</b> Von (anderen) Wohnprojekten weiß ich, dass es manchmal sehr schwierig ist und Streit entsteht. Wie ist das bei Ihren Projekten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Wie</i> sieht der Streit aus? Um mir das besser vorstellen zu können: Hätten sie ein <i>Beispiel</i>?</li> <li>- <i>Wer</i> ist daran beteiligt?</li> <li>- <i>Um was</i> geht es (Themen)?</li> <li>- Streiten sich die <i>unterschiedlichen Generationen häufiger / anders</i>?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beispiele für Problemfelder, in denen ich in den Bewohner-Interviews nachhaken kann (evtl. auch Abgleich mit PE-Sichtweise).</li> </ul>
<b>2c)</b> Gibt es Streit <i>speziell zwischen den Generationen</i> in Ihren Wohnprojekten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Worum</i> geht es (Themen)?</li> <li>- <i>Wie</i> sieht der Streit aus?</li> <li>- <i>Wer ist daran beteiligt?</i>(Generationen?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generationenkonflikt?</li> <li>- <i>Was ist anders</i>, als bei einem Streit <i>in einer Generation</i>?</li> </ul>
<b>2d)</b> Gibt es Streit darüber, „was richtig ist“, „wie man was richtig macht“ oder „wie man sich in bestimmten Situationen verhalten sollte“?		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Werte</li> <li>- Gibt es da eine besondere Häufung, einen besonderen Schwerpunkt zwischen den Generationen?</li> </ul>
<b>Lösungsbeispiele von PE und Bewohnern:</b>		
<b>3a)</b> Manchmal läuft es in den Wohnprojektgruppen ja nicht so gut, (wie wir gerade besprochen haben): <i>Wie wurden die Konflikte da gelöst? Beispiel?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie sahen diese Lösungen aus?</li> <li>- Hätten Sie ein Beispiel, damit ich mir das besser vorstellen kann?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lösungsansätze von Projekten</li> <li>- Lösungsansätze von PEs</li> <li>- Einschätzung von PE, was gut funktioniert hat</li> <li>- Später Abgleich mit Bewohner-Sicht möglich (Ist Wahrnehmung ähnlich oder differiert sie eher? Dann müsste an der Arbeit der PE was geändert werden. Handlungsempfehlungen).</li> </ul>
<b>3b)</b> Manchmal <i>fallen Projekten ja eigene Lösungen</i> für deren Probleme ein. Wie ist das bei Ihren Projekten?		
<b>3c)</b> <i>ProjektentwicklerInnen bringen ja selbst auch Lösungen/Techniken</i> in die Gruppe, die <i>hilfreich</i> sind. Wie bzw. welche sind/waren das bei Ihnen? Wo hatten Sie den Eindruck: <i>das konnte die Gruppe jetzt gut umsetzen?</i>		

<sup>663</sup> Konkret Fragen, da sonst möglicherweise die „Standardmeinung“ imaginiert wird. Ich möchte es jedoch konkret an den erlebten Beispielen wissen.

<b>Umgang PE mit Projekt:</b>		
Wenn Sie nun an <i>ihre</i> Arbeit mit den Wohnprojektgruppen denken, wie arbeiten <b>4a)</b> Sie mit diesen Gruppen. Wofür sind Sie in den Gruppen zuständig und für was nicht (Rolle)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konflikte</li> <li>- Lösungen</li> <li>- Moderation</li> <li>- Planung</li> <li>- Beratung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welches Selbstbild besitzen die PE von ihrer „Rolle“ gegenüber WPs?</li> <li>- Gibt es da unterschiedliche Erwartungen (mit Bewohnerinterviews vergleichen)?</li> </ul>
<b>4b)</b> Manche PE berichten über Konflikte mit den Gruppen, die andere Vorstellungen haben, was der PE alles machen sollte. Wie ist das bei Ihnen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “wann würden Sie rausgehen?”</li> <li>- “was würden Sie nicht mitbringen?”</li> <li>- Wie meinen Sie, werden Sie von den MGO gesehen (z.B. „rosarote Brille absetzen“, zu optimistisch)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es ein unterschiedliches Rollenverständnis von PE und Projekten?</li> <li>- Welche Werte haben Beide?</li> <li>- Welche Erwartungen?</li> <li>- Abgleich mit BewohnerInnen-Vorstellungen später möglich</li> </ul>
<b>4c)</b> Es gibt ja Sitzungen, nach denen man als ProjektentwicklerIn zufrieden ist und ganz beschwingt nach Hause geht. Wie sehen diese bei Ihnen aus?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Können Sie von diesen erzählen?</li> <li>- Beispiel, damit ich mir besser vorstellen kann?</li> <li>- Was hat da gut geklappt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was läuft gut im Coaching?</li> </ul>
<b>4d)</b> <i>Und wie sehen die anderen Sitzungen aus, die aus Ihrer Sicht dann besonders sind (wo sie bes. unzufrieden/zufrieden)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Können Sie von diesen erzählen?</li> <li>- Beispiel, damit ich mir besser vorstellen kann?</li> <li>- Woran liegt das Ihrer Meinung nach?</li> <li>- Gehen Sie öfter zufrieden oder unzufrieden aus den Sitzungen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wo hakt es im Coaching?</li> </ul>
<b>4e)</b> Manche sagen, <i>das Arbeiten mit generationsgemischten Projekten ist anders als mit einheitlicheren</i> . Wie sehen Sie das?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ggf. welche Unterschiede gibt es aus Ihrer Erfahrung?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ist MGO ein besonders zu behandelnder Fall durch die Mehrgenerationenzusammensetzung?</li> </ul>

<b>Blick in die Zukunft für Wohnprojekte:</b>		
<b>5)</b> Wenn Sie den Wohnprojektgruppen raten müssten, etwas besser zu machen, was würde das sein (Reife)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- was auf keinen / jeden Fall machen?</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mögliche Lösungen für Missstände ermitteln (Literatur: allein gelassen, Wichtigkeit gruppenspezifischer Themen, etc.)</li> </ul>
<b>5a)</b> Z.B. gibt es ja in der Arbeit mit Wohnprojektgruppen <i>Sachthemen, die sie bearbeiten und gruppenspezifische Themen. Welchen Raum nehmen diese jeweils ein?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sollte Ihrer Meinung nach dort was anders sein? Was genau?</li> <li>- Wie fänden Sie es besser?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinweise für Handlungsempfehlungen</li> </ul>
<b>5b)</b> Ich habe gehört, dass Projektentwickler sagen, die <i>Projekte bitten zu spät um Hilfe</i> . Wie stehen Sie dazu, sollten Projekte früher um Hilfe bitten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- An wen sollten sie sich wenden?</li> <li>-</li> </ul>	
<b>5c)</b> Würde es Ihrer Einschätzung nach den Projekten etwas <i>bringen</i> , wenn eine <i>kontinuierliche (pädagogische) Begleitung</i> (evtl. durch PL) auch <i>während der Wohnphase</i> stattfinden würde?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja:</li> <li>- Was würde es bringen?</li> <li>- Welche Vorteile ergäben sich für PE</li> <li>- Welche Vorteile ergäben sich für WP</li> <li>- Sehen Sie auch Nachteile?</li> <li>- Nein:</li> <li>- Können Sie das näher erläutern, damit ich mir ihre Ansicht deutlicher wird?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- meine These überprüfen, ob Experten ähnlich denken oder nicht und warum</li> <li>- späterer Abgleich mit MGO-BewohnerInnen möglich (→ Handlungsempfehlungen, Hilfe zur Selbsthilfe)</li> </ul>

<b>Blick in die Zukunft für PEs:</b>		
<b>6)</b> Wenn Sie <i>KollegInnen</i> raten müssten, etwas besser zu machen, was würde das sein?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um besser akzeptiert zu werden?</li> <li>- Was bei Widerständen machen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinweise für Handlungsempfehlungen</li> </ul>
<b>Blick in die Zukunft für Interviewpartnerin:</b>		
<b>7)</b> Würden Sie selbst in ein Wohnprojekt ziehen? Wie müsste dieses ggf. aussehen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Warum / warum nicht?</li> <li>- Was müsste anders sein, damit?</li> <li>- Was müsste auf jeden Fall da sein?</li> <li>- Was dürfte auf keinen Fall sein?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontext der Befragten, deren Positionierung/ Einstellung gegenüber MGO (beruflich, privat etc.)</li> </ul>

## 7.1.2 Kurzfragebogen der Expertinneninterviews

Abschließend noch ein paar „statistische Daten“:

Alter (geschätzt)?	:	
Geschlecht	:	
Ausbildung	:	
ggf. Organisation	:	
ggf. Wohnprojekt	:	
Name (wird später getrennt vom Material aufbewahrt)	:	
<i>Arbeitet seit ... mit WPs</i>	:	
<i>Arbeitet seit ... mit MGO</i>	:	
<i>Stößt zumeist in ... Phase dazu</i>	:	
<i>Wird zumeist von ... bezahlt</i>	:	
Datum	:	
Uhrzeit	:	
Raum	:	
Gesprächsatmosphäre	:	
Sonstiges / Probleme	:	
Tipps für mich: weitere GesprächspartnerInnen	:	

Dank und Information:

Ich bedanke mich für das Interview und die Zeit, die Sie mir geschenkt haben.

Falls Sie möchten, lasse ich Ihnen, wenn die Arbeit fertig ist, ein *digitales* Exemplar zukommen.

Dies wird jedoch noch ca. 2 Jahre dauern. Möchte Dissertationsexemplar:

<b>Ja</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Nein</b>	<input type="checkbox"/>

Dazu bräuchte ich eine Email-Adresse zum Kontakt. Diese wird natürlich nach Abschluss der Auswertung vom Interview-Text aus Datenschutz-Gründen getrennt aufbewahrt werden:

\_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

### 7.1.3 Einverständniserklärung der Expertinnen- und BewohnerInneninterviews

Forschungsprojekt:  
Intergenerative Wohnprojekte

---

#### Einverständniserklärung des/der Interviewten

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

Datum des Interviews: \_\_\_\_\_

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass Frau Christine Paul mein Interview, welches digital aufgezeichnet wird, **in ihrer Doktorarbeit** verwenden darf.  
Im Rahmen der **Anonymität** wird mir zugesichert, dass mein Name nicht genannt wird.  
Während des Interviews kann ich äußern, wenn ich nicht möchte, dass eine **Aussage** von mir zitiert wird.

---

Ort, Datum, Unterschrift

Vielen Dank!

## 7.1.4 Akquisebogen der BewohnerInneninterviews

Forschungsprojekt:  
Intergenerative Wohnprojekte

---

### Erstkontakt

Ich schreibe zur Zeit meine Doktorarbeit im Bereich Erziehungswissenschaften bzw. Pädagogik an der Universität Köln und wohne selbst mit meiner Familie in einem Mehrgenerationenwohnprojekt.

Ein Teil meiner Arbeit sind Interviews mit BewohnerInnen von intergenerativen Wohnprojekten, daher möchte ich Sie fragen, ob Sie Lust hätten, an meiner Studie teilzunehmen.

Meiner Erfahrung nach gibt es schon viele Studien, die sich mit der Situation eines Wohnprojekts während der Planung, also vor dem Einzug beschäftigen. Mein Schwerpunkt ist daher die *Wohnphase* und dort ganz speziell die *Veränderungen, die sich während der Zeit des Wohnens in einem Wohnprojekt möglicherweise ergeben*. In diesem Zusammenhang sind für mich verschiedene Bereiche spannend, die insbesondere die *Hausgemeinschaft insgesamt* und *Ihr Wohnen bzw. Leben* hier betreffen. Ich bin dabei besonders an Ihrer *persönlichen Erfahrung, Ihren* Sichtweisen bzw. *Ihren* Einschätzungen interessiert.

Ich würde Sie aus wissenschaftlich-methodischen Gründen bitten, *darüber nicht* (auch nicht über diesen kurzen Text) *mit anderen BewohnerInnen zu sprechen*, bis meine Untersuchungen abgeschlossen sind (voraussichtlich Ende Mai 2010).

Die Interviews werden natürlich *streng vertraulich* behandelt und in der Arbeit vollständig *anonymisiert*. Lediglich allgemeine statistische Daten wie z.B. das (ungefähre) Alter und Geschlecht werden in der Arbeit angegeben. Zu Auswertungszwecken (wissenschaftliche Standards, Mitschreib- und Erinnerungsproblem) möchte ich das Gespräch mithilfe eines Diktiergeräts aufzeichnen.

Erfahrungsgemäß wird das Interview *ungefähr 60 – 90 Minuten* dauern.

Für *Rückfragen* und *Interviewterminvereinbarungen* bin ich wie folgt erreichbar:



Christine Paul  
Jakob-Schupp-Straße 24  
50825 Köln  
Tel.: 0221-2619527 (AB)  
Mail: [cp@christinepaul.de](mailto:cp@christinepaul.de)

## 7.1.5 Informationsbogen der BewohnerInneninterviews

Forschungsprojekt:  
Intergenerative Wohnprojekte

---

### Informationen

Danke, dass Du Dir Zeit für dieses Interview nimmst. Bevor wir jetzt beginnen, möchte ich Dir nochmal kurz erzählen, worum es in meiner Studie geht: Ich mache eine Befragung zum Thema „Veränderungen in Wohnprojekten während der Wohnphase“. Bist Du dazu schon ausreichend informiert oder hast Du noch Fragen?

→ *wenn mehr Informationen gewünscht:*

Ich möchte herausfinden, *ob* und ggf. *was* sich in Wohnprojekten *nach* dem Einzug verändert. In diesem Zusammenhang sind für mich verschiedenen Bereiche spannend, die insbesondere die *Gemeinschaft* und *Dein* Wohnen bzw. Leben hier betreffen. Ich bin dabei besonders an *Deiner persönlichen* Erfahrung und *Deiner* Sichtweise bzw. *Deinen* Einschätzungen interessiert.

Die Interviews, die ich führe, sind ein Teil meiner Doktorarbeit im Bereich Erziehungswissenschaften bzw. Pädagogik an der Universität Köln.

*Ist das soweit in Ordnung?*

Gut. Im Verlauf unseres Gesprächs werde ich Dir immer wieder Fragen stellen, bei denen ich Dich grundsätzlich bitte, einfach all das zu erzählen, was Dir dazu einfällt, was Dir wichtig erscheint. Dabei gibt es für mich kein „richtig“ und kein „falsch“.

Meiner Erfahrung nach wird das Interview ca. 60-90 Minuten dauern, wie wir ja auch schon bei unserem ersten Gespräch vereinbart haben. Du kannst Dir bei den Antworten so viel Zeit nehmen wie Du möchtest. Dann dauert es eben etwas länger.

*Nun noch zu den etwas bürokratisch-formellen Sachen:*

Wie ja auch schon besprochen, möchte ich das Interview digital aufzeichnen, da dies für meine Doktorarbeit erforderlich ist. Ich kann es dann besser auswerten und auch unserem Gespräch viel besser folgen, weil ich nicht gleichzeitig mitschreiben muss.

Natürlich verwende ich alle Informationen vertraulich und anonym. Dazu gibt es auch ein Blatt „Einverständniserklärung“... → *Lesen und unterschreiben lassen!*

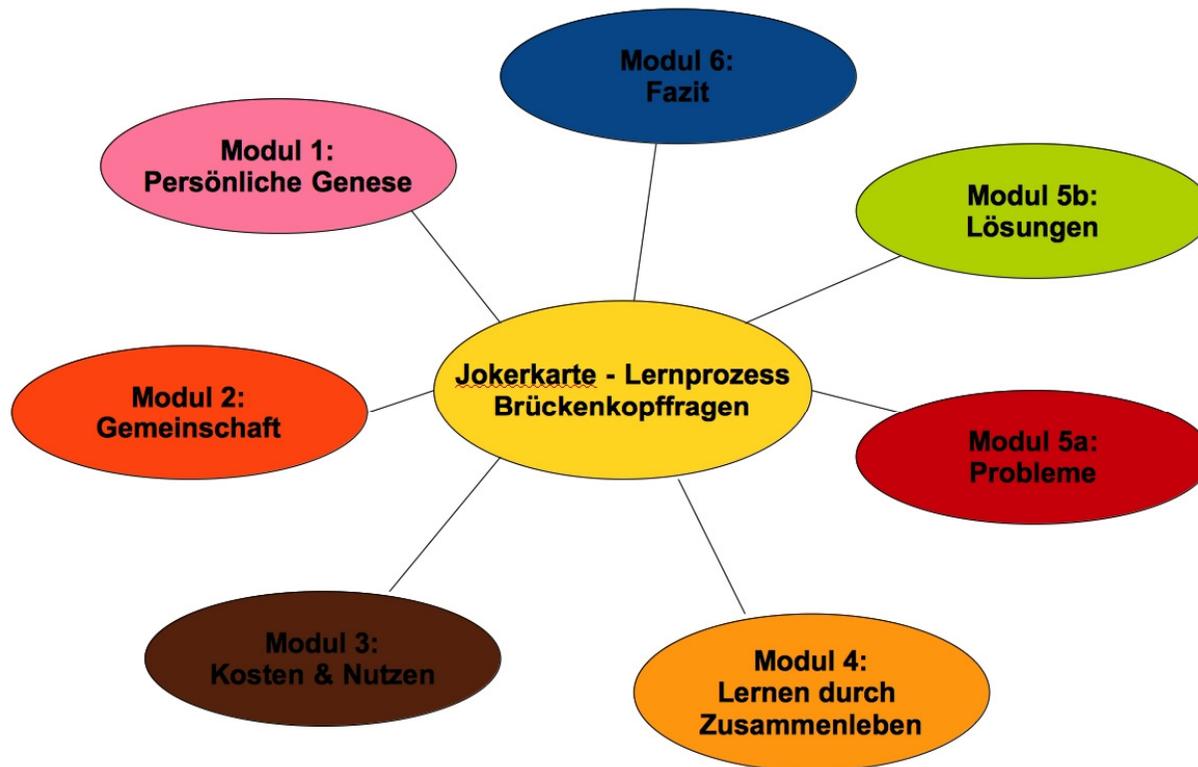
Für die Auswertung der Interviews ist es wichtig, dass Du erst mit Anderen über die Inhalte unseres Interviews sprichst, wenn diese ebenfalls bereits befragt wurden.

*Ist das soweit in Ordnung? Okay, dann beginnen wir mit der ersten Frage ...*

## 7.1.6 Leitfaden der BewohnerInneninterviews

Der Überblick sowie die einzelnen Module wurden als DIN A5 Karten farbig ausgedruckt und einlaminiert. Somit waren sie nicht nur haltbar, sondern in der konkreten Interviewsituation flexibel einsetzbar und boten eine gute Orientierung.

### 7.1.6.1 Überblicke und Interview-Anweisungen



Inhaltliche Aspekte	Brückenkopffragen
Persönliche Genese	Wie kam es dazu, dass Du jetzt in diesem Wohnprojekt lebst? Erzähl doch mal!
Gemeinschaft	Beschreib doch mal so eine typische Woche für Dich hier im Wohnprojekt.
Kosten & Nutzen	Worin liegt für Dich der persönliche Gewinn oder Vorteil/Wert, in diesem Wohnprojekt zu wohnen?
Lernen durch intergenerat. Zusammenleben	Wenn Du mal an Deine Mitbewohner hier im Wohnprojekt denkst. Gibt es Menschen hier, die bedeutsam für Dich sind? Erzähl doch mal!
Probleme	Wenn Du mal zurückdenkst: Welche Anlässe haben die Gemeinschaft seit Einzug herausgefordert? Erzähl doch mal!
Lösungen	Und wenn Du an die (eben besprochene) Herausforderung/das Problem/den Konflikt (Benennung des Interviewees) zurückdenkst, a) was meinst Du, wie kam es dazu, dass eine Lösung gefunden wurde? Erzähl doch mal! b) was meinst Du, wie kommt es dazu, dass noch keine Lösung gefunden wurde? Erzähl doch mal!
Fazit	Wenn Du so Bilanz aus den letzten X Jahren ziehst. Was würdest Du sagen?
Jokerkarte: Lernen	Was war denn da los? Wie kam es dazu? War das schon immer so Woran liegt das Deiner Meinung nach? Was hast Du da gedacht/gemacht? Und ist das heute irgendwie anders? Wie denkst Du heute darüber? Würdest Du/die Anderen heute was anders machen? Könnte das heute nochmal so passieren? Erzähl doch mal!

### 7.1.6.2 Module

Modul 1: Persönliche Genese		
<b>Wie kam es dazu, dass Du jetzt in diesem Wohnprojekt lebst? Erzähl doch mal!</b>		
<i>Inhaltliche Aspekte</i>	<i>Nachfragen</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>
vorherige Wohnsituation	<b>Wie hast Du vorher gewohnt?</b>	Kannst Du das näher beschreiben? Was meinst Du damit genau? Wie meinst Du das? Und wie ging's dann weiter? Und was war dann?
Wünsche, Erwartungen	<b>Was hast Du mit dem WP verbunden?</b> Was hast Du Dir davon versprochen? Wonach hast Du das WP ausgesucht?	
Rahmenbedingungen	<b>Gab es „äußere Umstände“, die den Umzug beeinflusst haben?</b> <i>Bei Rückfragen:</i> Wurde z.B. Deine bisherige Wohnung gekündigt, hat sich die Familiensituation verändert oder so was?	

**Modul 2: Gemeinschaft**

**Beschreib doch mal so einen typischen Monat für Dich hier im Wohnprojekt.**

<i>Inhaltliche Aspekte</i>	<i>Nachfragen</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>
Gemeinschaftskontakte	<p><b>Beschreib doch mal so wann Du die Anderen hier im WP triffst.</b>  <i>Bei Rückfragen:</i>                      Gibt es regelmäßige Treffen?                      Beschreib doch mal so spontane Treffen.</p>	<p>Und was macht ihr dann da so?                      Und wie sind die dann so?                       Hat sich da was verändert, seitdem Du eingezogen bis? Erzähl doch mal!</p>
Segregation Generationen	<p><b>„In Wohnprojekten bilden sich immer Gruppen“                      – Was meinst Du dazu?</b></p> <p><b>Zu welcher Gruppe fühlst Du Dich zugehörig?                      Beschreib doch mal!</b></p>	<p>Ist das für Dich schön oder findest Du das eher blöd?                      Beschreib doch mal.</p>
Nähe & Distanz	<p><b>Gibt es auch Situationen, in denen Dir die Gemeinschaft zu viel wird? Erzähl doch mal.</b></p> <hr/> <p><b>Und umgekehrt: wann hättest Du gerne mal mehr Gemeinschaft?</b></p>	<p>Wann ist das?                      Was denkst Du dann?                      Was machst Du dann?                      Hat sich da was verändert seit Deinem Einzug?</p>

### Modul 3: Kosten & Nutzen

**Worin liegt für Dich der persönliche Gewinn oder Vorteil/Wert, in diesem Wohnprojekt zu wohnen?**

<i>Inhaltliche Aspekte</i>	<i>Nachfragen</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>
persönlicher Wert, Vorteile	<b>Welche Situationen bereichern Dich?</b> <i>Bei Rückfragen:</i> Wann fühlst Du Dich wohl? Wann hast Du das Gefühl: Jetzt bekomme ich was?	Kannst Du das näher/genauer beschreiben? Könntest Du das an einem konkreten Beispiel festmachen, damit ich mir das besser vorstellen kann?  Was meinst Du damit genau? Wie meinst Du das?  Woran liegt das Deiner Meinung nach?  War das hier schon immer so?  Wie denkst Du jetzt darüber?   Gibt es sonst noch was, was Dir dazu einfällt?
Transferleistungen, Vorteile allgemein	Wer hat Deiner Meinung nach am meisten von dem Wohnen in diesem Wohnprojekt?  ... und wer am wenigsten?	
persönliche Nachteile / Kosten  <b>(→Brückenkopf zu Modul 5a: Probleme)</b>	<b>Und welche Nachteile</b> hast Du so Deiner Meinung nach durch das Leben hier in diesem Wohnprojekt? <i>Alternative:</i> Worauf musst Du Deiner Meinung nach eventuell <i>verzichten</i> durch das Leben hier in diesem Wohnprojekt?	
Veränderung im Wohnverlauf	<i>Nur, wenn nicht schon durch die Aufrechterhaltungsfragen angesprochen:</i> Wenn Du jetzt mal an [genannte Aspekte s.o.] zurückdenkst, <b>hat sich da was verändert seit dem Einzug?</b>	

**Modul 4: Lernen durch (intergenerationelles) Zusammenleben**

**Wenn Du mal an Deine Mitbewohner hier im Wohnprojekt denkst. Gibt es Menschen hier, die bedeutsam für Dich sind? Erzähl doch mal!**  
*Alternative: Gibt es Menschen hier, die in irgendeiner Form, positiv oder negativ, bedeutsam für Dich sind?*

<i>Inhaltliche Aspekte</i>	<i>Nachfragen</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>
Lernbewertung (gerne, gut etc.)	<b>„Menschen im WP bringen mich persönlich weiter“ – was meinst Du dazu? Erzähl doch mal!</b>	Und was sind das für Menschen? Was macht sie für Dich besonders wertvoll?
Lernbewertung (negativ, schlecht etc.)	<b>„Menschen im MGO behindern mich“ – was meinst Du dazu? Erzähl doch mal!</b>	Was meinst Du damit genau? Kannst Du das näher beschreiben (Bsp.)?
Lerntransfer (in andere Situationen innerhalb und außerhalb des MGO)	<b>„Wenn ich im Projekt was lerne, dann hilft mir das auch woanders“ – stimmt das für Dich. Erzähl doch mal!</b>	Und wie kam es dazu? Was hast Du dann gemacht? Was hast Du dann gedacht?
	Fällt es Dir heute leichter, Dinge mit Menschen zu regeln als früher, als Du noch nicht hier gelebt hast? Erzähl doch mal!	Und gibt es sonst noch was, was Dir dazu einfällt?

**Modul 5a: Probleme**

**Wenn Du mal zurückdenkst: Welche Anlässe haben die Gemeinschaft seit Einzug herausgefordert? Erzähl doch mal!**

Alternative/Konkretisierung: Wenn Ihr seit Einzug ein Problem/einen Konflikt hattet, erzähl doch mal, wie war das so?

<i>Inhaltliche Aspekte</i>	<i>Nachfragen</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>
Falls keine konkrete Situation genannt wird (zentrale Themen aus Experteninterview) <i>Macht/Einfluss</i> <i>Neue/alte Mitglieder, Alt/Jung</i>	<b>Es gibt z.B. Projekte, die die Einrichtung der Gemeinschaftsflächen (G, GR) als besonders schwierig schildern. Wie war das denn bei Euch? Erzähl doch mal!</b>	„Alle Entscheidungen sollten gemeinsam getroffen werden“ – was meinst Du dazu? „Eigentlich haben ja immer nur <i>DIE</i> das Sagen hier im Projekt“ – was meinst Du dazu?
<i>Lebensstile (Erziehung, Lärm, Sauberkeit, Ordnung, Generationen/kleine Kinder)</i>	Es gibt z.B. Projekte, in denen Diskussionen um <b>Lärm, Sauberkeit und Ordnung</b> geführt wurden. Wie war das denn bei Euch?	„Mich nervt, was in/auf den Gemeinschaftsflächen (GR, Garten, Flure etc.) so abgeht“ – wie stehst Du dazu?
<i>Rückzug/Auszug</i>	Es gibt z.B. Projekte, in denen sich Menschen <b>zurückgezogen haben oder ausgezogen</b> sind, wie war das denn bei Euch?	„An der Gemeinschaft sind eigentlich nicht alle beteiligt“ – was meinst Du dazu?
Situation	<b>Was war denn da los?</b> <b>Und wie kam es dazu?</b> <b>Woran lag das Deiner Meinung nach?</b>	Und wie ging's dann weiter? Und was ist dann passiert?  Wie meinst Du das?
Beteiligte	<b>Welche Ansichten waren da so vertreten?</b>	Könntest Du das näher beschreiben?
Reflexion, Beurteilung	<b>Und wie war das so für Dich?</b> <b>Was hast Du als besonders herausfordernd empfunden? Was hat genervt?</b>	Und was hast Du da so <i>gedacht</i> ?
Aktion, Handeln	<b>Und was hast Du da dann so <i>gemacht</i>?</b>	Und was ist dann passiert?

**Modul 5 b: Lösungen**

**Und wenn Du an die (eben besprochene) Herausforderung/das Problem/den Konflikt (Benennung des Interviewees) zurückdenkst,**

**a) was meinst Du, wie kam es dazu, dass eine Lösung gefunden wurde? Erzähl doch mal!**

**b) was meinst Du, wie kommt es dazu, dass noch keine Lösung gefunden wurde? Erzähl doch mal!**

<i>Inhaltliche Aspekte</i>	<i>Nachfragen</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>
Beteiligte, Themen	<b>Was für Vorschläge gab es?</b>	Woran lag das Deiner Meinung nach, dass das so passiert ist?
Reflexion, Beurteilung	<b>Und was hast Du darüber gedacht?</b>	
Aktion, Handlung	<b>Und was hast Du dann da gemacht?</b>	Und was ist dann passiert?
Veränderung	<b>Und könnte so ein Konflikt heute wieder auftauchen, was meinst Du?</b>	Wie meinst Du das? Hättest Du ein Beispiel?
	<b>Hättest Du eine Idee, wie es anders funktionieren könnte?</b>	Machst Du heute was anders?
Unlösbare Konflikte	<b>Manchmal erscheinen Konflikte ja unlösbar zu sein. Wie siehst Du das (<i>alternativ: wie denkst Du darüber</i>)?</b>	Und was würdest Du Dir von den Beteiligten an so einer Situation wünschen? Könnte da (für Dich) Jemand hilfreich sein, der nicht beteiligt ist?
Transfer	<b>Und wenn Du sonst so an Dein Leben denkst, hilft Dir das Erlebte irgendwie/wo weiter?</b>	Gibt es noch etwas, was Dir dazu einfällt?

**Modul 6: Fazit**

**Wenn Du so Bilanz aus den letzten X Jahren ziehst. Was würdest Du sagen?**

<i>Inhaltliche Aspekte</i>	<i>Nachfragen</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>
	<b>Wenn Du mal die Zeit hier im WP so Revue passieren lässt. Würdest Du sagen, das Leben hier hat Dich irgendwie verändert? Erzähl doch mal!</b>	Wie meinst Du das? Was meinst Du damit genau? Und was bedeutet das für Dich?  Warum (nicht)? Was müsste ggf. anders sein?
	<b>Würdest Du noch einmal in ein Wohnprojekt ziehen? Erzähl doch mal!</b>	
	<b>Jetzt haben wir über soviel gesprochen, worüber darf man hier (im Projekt/Haus) Deiner Meinung nach nicht reden bzw. redet man nicht?</b>	

*Ausleitende Frage:*

*Ja, von meiner Seite aus wäre es das dann. Gibt es noch etwas von Deiner Seite aus, dass noch nicht angesprochen wurde, was Du noch gerne erzählen möchtest?*

*Falls ja: Zum Schluss möchte ich noch ein paar statistische Sachen aufnehmen...*

**Modul J: Lernen (generelle Nachfragen) JOKERKARTE**

<i>Inhaltliche Aspekte</i>	<i>Nachfragen</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>
<b>Lernanlass / Situation</b>	Was war denn da los (Thema)? <b>Und wie kam es dazu</b> (Genese))	Und wie ging's dann weiter? Und was ist dann passiert?
<b>Beteiligte</b>	Und was gab es da so für Ansichten?	
<b>Handlung</b> (praxis aspect, action)	<b>Und was hast Du da so gemacht?</b>	
<b>Reflexion</b> (intellectual aspect, theory)	<b>Und was hast Du da so gedacht?</b>	Und wie war das so für Dich? Was bedeutet das für Dich?
- (nach-)denken		
- (be-)urteilen		
- Relationen, Verbindungen, Zusammenhänge	Woran liegt/lag das Deiner Meinung nach, das das so passiert (gelaufen)/ist?	<b>Und war das schon immer so?</b> Und war Dir das damals alles schon so klar?
<i>Heutige Situation (Veränderung?)</i>	Und wenn Du nochmal an diese Situation zurückdenkst, ist das <i>heute</i> irgendwie anders?	Kannst Du das noch näher beschreiben? Hättest Du ein Beispiel?
- (intellektuell) Theorie	Und wie denkst Du heute darüber?	Was meinst Du damit genau? Wie meinst Du das?
- (praktischer Aspekt) Praxis	Und machst Du da heute irgendwie was anders bzw. würdest Du das was anders machen?	
- Transfer	Und <i>hilft</i> Dir das, was Du da erlebt hast, heute irgendwo / irgendwie?	... hier im Projekt/Haus? ... und wenn Du mal an Situationen außerhalb denkst?

### 7.1.7 Kurzfragebogen der BewohnerInneninterviews

Forschungsprojekt:  
Intergenerative Wohnprojekte

---

#### Nachfragebogen und Postskript

Geburtsjahr/Alter	:	
Geschlecht (m/w)	:	
höchster Bildungsabschluss (Volksschule, Studium etc.)	:	
erlernter Beruf	:	
derzeitiger Beruf/Rente etc.	:	
Wie lange leben Sie schon hier?		
Familienstand (ledig/verh./ gesch./getrennt lebend)	:	
Wieviele Personen leben in ihrem Haushalt?	:	
Haben Sie Kinder?	:	ja/nein ,ggf. Alter:
Haben Sie Enkel?	:	ja/nein ,ggf. Alter:
Leben die auch hier?	:	ja/nein ,ggf. Wo sonst:
Datum	:	
Uhrzeit	:	
Raum	:	
Gesprächsatmosphäre	:	
Sonstiges / Probleme	:	
Tipps für weitere GesprächspartnerInnen	:	

Dank und Information:

Ich bedanke mich für das Interview und die Zeit, die Sie mir geschenkt haben.

Falls Sie möchten, lasse ich Ihnen, wenn die Arbeit fertig ist, ein *digitales* Exemplar zukommen.

Dies wird jedoch noch ca. 2 Jahre dauern. Möchte Dissertationsexemplar:

<b>Ja</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Nein</b>	<input type="checkbox"/>

Dazu bräuchte ich eine Email-Adresse zum Kontakt. Diese wird natürlich nach Abschluss der Auswertung vom Interview-Text aus Datenschutz-Gründen getrennt aufbewahrt werden: \_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

## 7.2 Datenauswertung

### 7.2.1 Transkriptionssysteme

#### 7.2.1.1 Transkriptionsregeln für die Expertinneninterviews

Die gewählte Transkription ist mit der computerunterstützten Verarbeitung kompatibel. Das Format baut sich nach dem Schema „Zeilennummern bzw. Paragraphen, Siglen, Äußerungen“ auf. Wichtige Regeln sind:

1. Es findet eine wörtliche Transkription statt (nicht lautsprachlich oder zusammenfassend).
2. Umgangssprache und Dialekt habe ich (gegen Kuckartz et al.) mittranskribiert, da ich mir u.U. Rückschlüsse erhoffte [z.B. Umgangssprache bei emotionaler Involviertheit; Hochdeutsch bei professioneller, political correctness-Sichtweise; Hinweise auf Milieu, Habitus o.Ä.]
3. Anonymisierung durch Siglen
4. Deutliche, lange Pausen werden (...) gekennzeichnet.
5. Betonungen wurde durch GROSSSCHREIBUNG hervorgehoben (nicht mittels Unterstreichung, da dieser leichter einzutippen sind).
6. Lautäußerungen der Interviewer (hm, aha, ...) werden nicht transkribiert, es sei denn, sie unterbrechen den Interviewten.
7. Kurze Einwürfe einer anderen Person werden in Klammer (B7: nein) gesetzt.
8. Lautäußerungen der interviewten Person werden, insofern sie Aussagen unterstützen/verdeutlichen in Klammern gesetzt (lachen, seufzen).
9. Lautäußerungen wie „äh“, „eh“ werden mittranskribiert, da ich sie für wichtig halte, wenn sie z.B. für ein Gespräch untypisch häufig auftauchen etc. (Hinweis auf Unsicherheit?).
10. Wortabbruch wird durch Bindestrich gekennzeichnet.
11. Satzabbruch oder Themenwechsel durch /.
12. Interviewer-Sigle = I.
13. Interviewpartner-Sigle = E (Experte), B = (Bewohner) und laufende Nummer
14. Sprecherwechsel wurde durch 2faches drücken der Enter-Taste deutlich gekennzeichnet..
15. Für Verwendung in MaXQDA im \*.rtf-Format abspeichern.
16. Zusammenfassung und weitere Regeln siehe Tabelle:

<b>Zeichen</b>	<b>steht wofür</b>	<b>Beispiel/von wem</b>
[]	gleichzeitige Rede / lange Einwürfe	I erzählen sie einfach [wie alles anfang] B1 [womit soll ich anfangen?] Der genaue Einsatz ist zweitrangig, da m.E. nicht so wichtig. Nur, dass doppelt gesprochen wurde oder unterbrochen wurde etc. <sup>664</sup>
[[Kommentar]]	mein Kommentar beim Lesen	ich eingefügt
GROSS	Betonung	GAG aber wenn nur gag, dann G.A.G. zur besseren Lesbarkeit (nicht Unterstrichen da dies umständlicher zu tippen)
<b>laut</b>	Laut werdend zum üblichen Sprechen sonst	ähnlich Bohnsack
<i>leise</i>	leiser werdend	(nicht <sup>oo</sup> wie Bohnsack, da zu umständlich)
nein	Langziehen	kann man besser tippen, fällt besser auf als ::
(lachen)	Lautäußerung Interviewte	nicht @(. )@ oder @(3)@ da umständlich und wie lange nicht relevant (nicht wie Bohnsack)
(unverständlich) <sup>665</sup>	unverständlicher Teil	() wie in Bohnsack
(unsicher)	unsichere Transkription	wie Bohnsack
(...)	Pause	
(holt Kaffee)	kurze Erklärungen	
(B1: Nein!)	kurze Einwürfe anderer Person in Klammern	um nicht immer [] Verschachtelungen nutzen zu müssen, da diese lange dauern und bei kurzen Einwürfen nicht relevant sind – Beispiel Kuckartzs et al. <sup>666</sup>

<sup>664</sup> Flick, in etwas abgewandelter Form.

<sup>665</sup> Bei den ersten Interviews auch noch ((unverständlich)).

<sup>666</sup> <http://www.audiotranskription.de/deutsch/transkription/ueberblick---so-transkribiert-man/so-transkribiert-man-einleitung.html> (Download 12/2008)

I	Interviewer	
B1.:	Bewohner	
E1.:	Experte	
viellei-	Wortabbruch	aber auch in Verbindungswörtern Wohn-Aspekt, zur besseren Lesbarkeit <sup>667</sup>
son	Umgangssprache	so ein, so'n
10 200	Ziffern ab 10	
eins - nein	Wörter bis 10	

---

<sup>667</sup> in Anlehnung an Bohnsack

### 7.2.1.2 Transkriptionsregeln für die BewohnerInneninterviews

#### Hinweise zur Transkription mit Transkriptionssoftware (z.B. f5, f5 oder Express Scribe)

- bitte nach jedem Absatz eine Zeitmarke setzen (z.B. bei Sprecherwechseln, wenn man ENTER drückt)
- bitte mit „anklickbaren Links“ (f4/f5 oder Express Scribe) als \*.rtf abspeichern und danach nicht mehr in WORD o.ä. bearbeiten

#### Die Transkriptionsregeln im Überblick (vgl. auch Kruse 2010, S. 156<sup>668</sup>):

- **wörtliche** Transkription
- **generelle Kleinschreibung** (es sei denn, Buchstabe/Wort/-teil wird betont)
- ggf. mit **Dialekt**
- [Anonymisierung durch Siglen (z.B. B1M38) BEI OUTSOURCHING BITT NOCH NICHT!]
- **Lautäußerungen des Interviewers** nicht mittranskribieren, wenn sie Interviewee nicht unterbrechen etc.
- **Lautäußerungen des Interviewees** werden mittranskribiert (ähm, äh, ehm etc.)
- **Kurze Einwürfe** der anderen Person werden in Klammern gesetzt [B1: echt?]
- **Unterbrechungen durch andere Personen, Teepausen, Verabschiedungen** etc. werden **nicht** mittranskribiert

Zeichen	steht wofür	Beispiel
[]	gleichzeitige Rede / lange Einwürfe	I erzählen sie einfach [wie alles anfang] B1 [womit soll ich anfangen?]
GROSS	Betonung	KINDheit
-	Wort- oder Satzabbruch	Hausmeis-
=	Verschleifungen, schnelle	das war=n Fall von

<sup>668</sup> Kruse lehnt sich aufgrund der mikrosprachlichen Orientierung noch mehr an das GAT an. Für meine Zwecke war die vorliegende Adaptation ausreichend.

	Anschlüsse, Stottern	das=macht=man=doch=n icht
(.)	Mikropause (Sekunde)	
(...)	längere Pause (ein paar Sek.)	
(...) (...)	sehr lange Pause (>5 Sek.)	
((lauter werdend))	nur wenn sehr gravierend lauter	
((leiser werdend))	nur wenn sehr gravierend leiser	
((lachen)), ((hustet)), ((Telefon klingelt))	außersprachliche Handlungen, Störungen	
(?reimen?)	vermuteter Wortlaut	
(?unverständlich?)	unverständlicher Redebeitrag	
[...]	Auslassung im Transkript	kurze Störung, Wasser für Tee aufsetzen etc.
[B1: aha, jaja]	kurzer Einwurf des Gesprächspartners	
mhm	Bejahung	
hmhm	Verneinung	
10 200	Ziffern ab 10	
eins - nein	Wörter bis 10	

## **7.2.2 Fallspezifische Datenauswertung (Einzelfallanalysen)**

Die Fallexzerte liegen hier in der Printversion als Blankobeispiele sowohl für die Expertinnen- als auch die BewohnerInneninterviews vor. Darüber hinaus ergingen die konkreten Auswertungen für jeden Einzelfall in digitaler Form an beide Gutachter. Diese wurden nicht korrigiert bzw. überarbeitet, um die Entwicklungsschritte im Forschungsverlauf für den Leser transparent zu machen.

### **7.2.2.1 Fallexzerpte der Expertinneninterviews**

#### **7.2.2.1.1 Blankobeispiel**

Fallzusammenfassung **Kürzel(Datum)MOD/PE**

---

#### **1 Postskript**

##### **1.1 Gesprächsatmosphäre und –verlauf**

###### **1.1.1 Raum**

###### **1.1.2 Gesprächsatmosphäre**

###### **1.1.3 Interaktion zwischen Interviewerin und Interviewee (neu nach E4)**

###### **1.1.4 Gesprächsverlauf (weitgehend chronologische Zusammenfassung<sup>669</sup>)**

##### **1.2 Schwerpunkte des Interviews (später einfügen, in Stichpunkten)**

##### **1.3 Nonverbale Auffälligkeiten**

##### **1.4 Sonstige Besonderheiten**

#### **2 Falldarstellung (deskriptiv mit Beispielen)**

##### **2.1 Themen, die aus dem Leitfaden angesprochen wurden (deduktiv)**

###### **2.1.1 Pädagogische Begleitung generell und Rolle der/des Interviewten speziell**

###### **2.1.2 Probleme und Lösungen im Umgang der MGO-Bewohner**

###### **2.1.2.1 Allgemein (jeweils(in-vivo-)Codes bzw. bereits Kategorien aber auf jeden Fall Zitatbeispiele)**

###### **2.1.2.2 Probleme**

###### **2.1.2.3 Lösungen**

###### **2.1.3 Generationen**

###### **2.1.3.1 Generationendefinition**

---

<sup>669</sup> Interpretationsideen können in eckige Klammern in grüner Schrift eingefügt werden, um diese später im Falldossier näher auszuführen und zu ergänzen.

- 2.1.3.2 **Generationenverhältnis**
- 2.1.3.3 **Generationenkontakt als Voraussetzung** (nach E4 hinzu)
- 2.1.3.4 **Generationensolidarität**
- 2.1.3.5 **Generationenkonflikt**
- 2.1.3.6 **Generationensegregation**
- 2.1.4 **Eigene Position, ob selbst im MGO leben möchte**
- 2.2 **Themen, die sonst noch angesprochen wurden** (induktiv)
  - 2.2.1 ...
  - 2.2.2 ...

### **3 Falldossier** (interpretativ-normativ)

- 3.1 **Zusammenfassende Interpretation und Bewertung der Interviewerin/Auswerterin**
- 3.2 **Besonderheiten**
- 3.3 **Unsicherheiten**
- 3.4 **Methodische Fehler und deren Auswirkung**
- 3.5 **Offengebliebene Fragen**
- 3.6 **Hinweise für weitere Interviews und deren spätere Auswertung**

### **4 Fallmotto** (Verdichtung zu einer Aussage in möglichst einem Satz)

### **5 Grafische Darstellung** (optional)

#### **7.2.2.1.2 Detaillierte Fallexzerpte**

→ auf CD der Gutachter

### 7.2.2.2 Fallexzerpte der BewohnerInneninterviews

Während anfänglich noch sehr detailliert und umfangreich ausgewertet wurde, konnte im Verlaufe des zirkulären Arbeitens eine Reduktion aufgrund der Eingrenzung und Fokussierung auf die wesentliche Aspekte, welche sich in den Ergebnissen der vorliegenden Studie wiederfinden lassen, stattfinden. Zudem wurde die Einzelfallanalyse zugunsten der fallübergreifenden Analyse in MAXQDA integriert<sup>670</sup>. Diese Entwicklung lässt sich anhand der Fallexzerpte nachvollziehen.

#### 7.2.2.2.1 Blankobeispiel

Fallexzerpt B1M...

---

##### 1 **Postskript** (Witzel, Kruse)

###### 1.1 **(Sozial-)Daten aus dem Kurzfragebogen**

- Alter, Geschlecht
- gelernter und derzeit ausgeübter Beruf
- Familienstand, ggf. Kinderzahl (im MGO wohnend?)
- Dauer des Wohnens im MGO

###### 1.2 **Zeit, Ort, Raum** (Witzel/Kruse)

- ... + (auf Befragtenwunsch?)

##### 2 **Gesprächsverlauf- Dramaturgie** (*weitgehend deskriptiv*) = **Grobsequenzeinteilung** (2 DIN A4 Seiten, chronologische Thematisierungen (daraus schon oft Hinweise auf relevante Kategorien für Dimensionalisierung und spätere Vergleichsdimensionen (vgl. Kluge/Kelle 2010, S. 94f), thematische Segmentierung, Verknüpfung der Themen) → Was war Interviewee wichtig? Was wurde von ihm/ihr, was von der Forscherin thematisiert? [*Interpretationsideen als „lose Fäden“ in eckigen Klammern*]

###### 2.1 **Gesprächsinhalte** (Witzel, bis auf ersten Punkt auch Kruse)

---

<sup>670</sup> Es wurden z.B. nicht mehr alle Interpretationen, Zitate und daraus resultierende Kategorien einzeln in das Fallexzerpt integriert. Diese fanden direkt Eingang in die MAXQDA-Datei, welche den Gutachtern in digitaler Form vorlag.

### 2.1.1 Stichpunktartige Paraphrasierung *(in Abwandlung der „chronologischen Nacherzählung“ nach Witzel)*

Vorlage zur Grobanalyse  
(eher chronologisch-deskriptiv inkl. linguistischer Aufmerksamkeitsebenen):

<b>WAS (inhaltlich-thematisch)</b> <i>(= erste Codes und Kategorieideen)</i>	<b>individuelle Details (Ausgestaltung)</b>	<b>WIE (linguistisch)</b> <i>(= erste Codes und Kategorieideen)</i>	<b>ab § / Zeile</b> <sup>671</sup>
Thema/Phänomen 1	Stichpunkte, Paraphrasierung der individuellen Ansichten, Erzählungen des Interviewees evtl. mit konkretem §-Bezug oder Zitat (kurz)	Aufmerksamkeitsebenen WIE das Thema/Phänomen angesprochen wurde evtl. mit konkretem §-Bezug oder Zitat (kurz)	
Subcode 1 (weitere Themen oder Themenanteile)	„	„	
Subcode 2 (weitere Themen oder Themenanteile)	„	„	
Thema/Phänomen 2	„	„	

### 2.1.2 Grafische Darstellung des Gesprächsverlaufs

→ Grafik mit Ellipsen in OpenOfficeDraw anhand der obigen Tabelle erstellen

### 2.1.3 Gesprächsschwerpunkte *(aufgrund von Intensität, zeitlicher Länge etc.) → zentrale fallspezifische Themen (mögliche Achsen darin)*

- Idealvoraussetzung für gemeinschaftliches Wohnen: ähnlicher Hintergrund, Interessen (§10, 10-14 WG-Erfahrung, ) → Fazit: nicht MGO/WP, sondern mit Freunden zusammen wohnen wäre ideal (§272)

<sup>671</sup> Achtung: Zeilennummern können differieren. Maßgeblich sind die Paragraphen in MAXQDA.

#### 2.1.4 Gesprächsschwerpunkte anhand der zentralen Themen (im 2. Analysedurchlauf der ersten Interviews)

→ hier Dokument-Portrait aus MAXQDA einfügen (aktiviert: einzelnes Interview+Kategorien: LI (rot=Kommunikation; grün=VuU; orange=Generationen; violett=Fazit) (LE inkludiert), sowie gelb=Genese)

Dokumentportrait aus MAXQDA:

Analyse und Interpretation:

#### 2.1.5 Auffällige Textstellen (*Intonation, Sprachstil, Themenwahl, Inkonsistenzen*)

- 

#### 2.2 Gestaltung der sozialen Beziehung (*Gesprächsatmosphäre, Rollenverteilung etc.*)

- 

##### 2.2.1 Frageverhalten des Interviewers (*Art der Fragen, zurückhaltend/dominant, Veränderung im Interviewverlauf etc.*)

- 

##### 2.2.2 Antwortverhalten des Interviewees (*dominanter Stilmodus wie z.B. Erzählung, Intonation, Sprachstil, Themenwahl/-strukturierung*)

-

3 **Feinanalyse der zentralen Themen/(Achsen-)Kategorien** (Witzel, GT) bzw. **(zentrale<sup>672</sup> Motive)** (Kruse)<sup>673</sup>

= „WAS-wird-gesagt“ **in Verbindung mit (zentralen) Thematisierungsregeln** = „WIE-wird-es-gesagt“ (nach Krus'schen Aufmerksamkeitsebenen)<sup>674</sup> = ähnlich axialem Kodieren nach GT = FEINANALYSE der möglichen. vorläufigen ACHSEN → aus den Forschungsfragen heraus, sollten Interaktionsformen drin vorkommen [gegeben durch Interaktion in Kommunikation, reziprozitärer Unterstützung etc.] mithilfe a) des Kodierparadigmas nach Erfahrungslernen (Zusammenhänge) + b) der 8-W-Fragen (zur weiteren Ausdifferenzierung der Unterkategorien/Zusammenhänge = weitere Dimensionalisierung) + immer abgleichen mit bereits erfolgten Analysen in MAXQDA (Memos etc. ansehen im Textretrieval für die jeweilige Achse (z.B. Kommunikation und B1 aktivieren)!

- *Kriterien: wiederholt oder intensiv genannt; Gesprächsein- und ausstieg*
- Feinsequenzen einteilen (z.B. nach Rahmenschaltelementen nach Kruse und Lucius-Hoene/Deppermann und/oder thematisch-inhaltlich)
- Zusammenfassen der Codes zu Kategorien in MAXQDA (Indiz: Falldramaturgie als Grafik und in schriftlicher Form via Gesprächsschwerpunkte)
- Ziel: fallübergreifende Schwerpunkte (zentrale Themen/Kategorien) erstellen, die die (vorläufigen) Vergleichsdimensionen (Achsenkategorien) darstellen
- Codes + Memos in MAXQDA (deskriptive linguistische Analyse mit Verknüpfung erster linguistisch-inhaltlicher Interpretationsideen) – siehe Punkt 5
- hier nur die zentralen Codes + Kategorien (gebündelte Codes), die auf eine Achsenkategorie hindeuten (zentrale Themen nach Witzel bzw. zTR und zM nach Kruse):
- Codes<sup>675</sup> + Memos in MAXQDA (deskriptive linguistische Analyse mit Verknüpfung erster linguistisch-inhaltlicher Interpretationsideen) = WAS (nach 8-W-Fragen der GT) und WIE<sup>676</sup> (Aufmerksamkeitsebenen nach Kruse)
- → Resultat Motive (WAS) und Thematisierungsregeln (WIE), die in Codes (induktiv und deduktiver Art) festgehalten werden → Kategorien
- Überprüfung dieser Kategorien (mögliche Lesarten) anhand anderer Textstellen (Konsistenzregel)

zentrale Themen (mögliche Achsenkategorien) bzw.	Zitate (aussagekräftige, exemplarische, metaphorische)	Interpretation (WAS, WIE <sup>678</sup> und WARUM – gab es Veränderung im Verlauf <sup>679</sup> )
--	---	--

<sup>672</sup> „zentral“ werden sie bei Kruse erst nach der Bündelung (vgl. Auswertungsschema) - andere Motive und TR, die nur vereinzelt im Interview auftauchen finden keinen Eingang in Bündelung und spätere Interpretation (→ Argumentation im Rahmen der *Konsistenzregel*)

<sup>673</sup> beide Autoren fokussieren in diesem Rahmen das WAS = Aufmerksamkeitsfokus auf den Inhalt = was gesagt wird (eher Explizites)

<sup>674</sup> Da die Funktion von Fallexzerpten u.a. ein schnelles Wiederfinden bei z.B. dem zirkulären Forschungsprozess Rechnung tragenden Re-Analysen sowie die Grundlagen für eine fallübergreifende Analyse bereitstellen, habe ich mich für die Darstellung in Tabellenform entschieden. Diese ist sehr übersichtlich und man kann recht einfach die relevanten Vergleichsdimensionen wiederfinden – was in einer Fließtextform nicht gegeben wäre.

<sup>675</sup> M. E. ist man nie ganz deskriptiv – sowohl Kruse als auch Witzel nicht. Schon die Benennung eines Phänomens oder Zuordnung zu Kategorien ist interpretative Arbeit. Auch das bloße „Auffallen“ eines Wortes/Satzbaus ist interpretativ-rekonstruktiv und somit von der Deutungsentscheidung des Forschers abhängig bzw. gefärbt. Daher stelle ich die Kategorien inkl. Belegstellen direkt in Verbindung mit der Interpretation dar, so dass die Leser sofort erkennen können, wie ich zu welchen Schlussfolgerungen gekommen bin, d.h. wie ich Textsegmente interpretiert habe.

<sup>676</sup> nach den Krus'schen Aufmerksamkeitsebenen (Syntax (Wortwahl, Satzbau etc.), Pragmatik (Interaktion, Rolle etc.), Semantik (Inhalt, Bedeutung etc.))

<b>Kategorien</b> ( <i>schon abstrahiert</i> ) <sup>677</sup> und <b>Codes</b> ( <i>eher individuelle Ausgestaltung, nah am Text: in-vivo oder paraphrasiert</i> )	(mittels Textretrieval + teilweise noch „lose Fäden“ aus den Memos in MAXQDA entnommen) <sup>680</sup>
Was wird innerhalb der Achse „XY“ genannt? Was (8-W-Fragen, z.B. Interaktionspartner) und Wie (Kruse) erzählt er zu dem Thema? Welche Strategien wendet er an? Warum? Was sind seine Ziele, die er mit den angewandten Strategien erreichen möchte? Was hat er „objektiv“ gelernt? Liegt dies konform zu seinen Zielvorstellungen? Zu den MGO-Zielvorstellungen?	
<b>Kommunikation (zentrales Thema)</b>	
<b>Lernanlässe (LA)</b>	<i>... merke: ist immer individuelle Wahrnehmung, subjektive Sichtweise und Interpretation (konstruierte Weltsicht)</i>
<b>Kategorie1</b>	
<i>Unterkategorie1</i>	
<i>Unterkategorie2</i>	
<b>Kategorie2</b>	
<b>Konkrete Strategien (KS)</b>	
<b>Lernergebnisse (LE)</b>	
<b>Zusammenfassende Interpretation der Achse Kommunikation</b>	

<sup>678</sup> nach den Krus'schen Aufmerksamkeitsebenen (Syntax (Wortwahl, Satzbau etc.), Pragmatik (Interaktion, Rolle etc.), Semantik (Inhalt, Bedeutung etc.)

<sup>679</sup> Heuristik 8-W-Fragen nach der GT (Strauss/Corbin 1996): Was erwähnt/nicht erwähnt, Beteiligte, Intensität, Warum (ex-, implizit interpretiert), Strategien, Sprache, 3-I

<sup>677</sup> zur Differenzierung der Begriffe vgl. z.B. Breuer 2009, S. 75f

<sup>680</sup> Interpretationsideen (angeleitet von induktiven und deduktiven Analyseheuristiken) werden in der qualitativen Forschung (insbesondere nach GT) als „lose Fäden“ (in dieser Studie in MAXQDA-Memos festgehalten) behandelt und erst in der abschließenden Interpretation auf *eine* Lesart festgelegt (vgl. Böhm 1994, S. 125; Kruse 2010, S. 219; Kelle/Kluge 2010, S. 30).

Verknüpfung mit Forschungsfragen und bestehenden Theorien	
Kommunikation	
<b>Lernanlässe (LA)</b>	
<i>a) individuumsintern</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung</li> <li>•</li> </ul>
<i>b) Individuumsextern</i>	
Bewohnerinterventionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
vereinsstrukturelle Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<b>Lernprozessaspekte (LPA)</b>	
<i>a) konkrete Umgangsweisen (KS)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<i>b) Lernstrategien (LS)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<i>c) Lernprozessgrade (LPG)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implizit, nebenbei:</li> <li>• reflektiert:</li> <li>• später, im Nachhinein reflektiert:</li> <li>• (eher/weniger) nichtreflektiert:</li> </ul>
<b>Lernergebnisse (LE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<b>fallbezogenes Achsenmotto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Fettgedruckt: mögliche (Teil-Achsen)Kategorien (bzw. Dimensionen der Achse mit Eigenschaften) = als Motto für individuelle Ausgestaltung (Umgang/Strategie) der Achse Kommunikation = indiv. dahinterliegendes Phänomen für den Einzelfall. Analyseziel: noch eine Abstraktionsebene höher zu gelangen → hiermit dann Vergleiche mit den einzelnen Nennungen/Ausprägungen (Dimensionen) der Achse Kommunikatio mit den anderen Interviews!

Vergleich mit <b>Lernzielen (LZ)</b>		
<i>a) Gesellschaftspolitisch + Verein</i>	<i>b) MGO Zielvorstellungen</i>	<i>c) individuelle(s) Gelerntes</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generationenkontakt führt zur Generationensolidarität („Kontakthypothese“ und „Lernannahme“)</li> <li>• zu positiven Altersbildern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (rekonstruierte) konzeptionell verankerte (Generationen-)Solidarität</li> <li>• zusammen Wohnen und Leben</li> <li>• aktive Hausgemeinschaft</li> <li>• gemeinsame Aktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> <li>• +</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wechselseitiger Verantwortungsübernahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wechselseitiger Verantwortungsübernahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reziprozitären Transferleistungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reziprozitären Transferleistungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoffnung: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) besseres Zurechkommen im Leben (Lebensqualität, Selbstbestimmung)</li> <li>b) Bürgerbeteiligung, freiwilliges Engagement (gesellschaftlicher Nutzen, auch durch Entlastung öffentlicher Kassen)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a) Selbständigkeit und Eigenverantwortung <ul style="list-style-type: none"> <li>a) gesteigeret Lebensqualität für alle BewohnerInnen</li> <li>b) nicht explizit, keine Ökonomisierungsideen (außer vielleicht in Antragsprosa?)</li> </ul> </li> <li>= Hoffnung: aufgrund der räumlichen Nähe besser zur realisieren als sonst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<i>Verein</i>	(aus oben) = <b>mehr Nähe als Verein</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit der Partizipation <ul style="list-style-type: none"> <li>a) in der Mitgliedschaft</li> <li>b) im Engagement</li> </ul> </li> <li>→ (Ein-)Bindungsproblematik</li> <li>→ Kollektivgutproblem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit (in allen Phasen) [vs. Engagementerwartung?]</li> <li>• Partizipation (in allen Phasen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übereinstimmung von Mitglied-Vereinsinteressen (Lösung durch ergreifen der Partizipationschance)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstverantwortung, Selbstbestimmung (in Ausgestaltung des Projekts, des eigenen Lebens/Wohnens etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalisierungsmöglichkeiten in der Ausgestaltung des eigenen Engagements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortungsübernahme für Projekt/andere BewohnerInnen (s.o.) = Engagementerwartung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulen der Demokratie („Lern-/Transferannahme“)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Vernetzung und Unterstützung (zentrales Thema)		
<b>Lernanlässe (LA)</b>		
<b>Kategorie1</b>		
<i>Unterkategorie1</i>		
<i>Unterkategorie2</i>		
<b>Kategorie2</b>		
<b>Konkrete Strategien (KS)</b>		
<b>Lernergebnisse (LE)</b>		
Zusammenfassende Interpretation der Achse Vernetzung und Unterstützung		

Verknüpfung mit Forschungsfragen und bestehenden Theorien	
Vernetzung und Unterstützung	
<b>Lernanlässe (LA)</b>	
<i>a) individuumsintern</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung</li> <li>•</li> </ul>
<i>b) individuumsextern</i>	
<i>Bewohnerinterventionen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<i>vereinsstrukturelle Faktoren</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<b>Lernprozessaspekte (LPA)</b>	
<i>a) konkrete Umgangsweisen (KS)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<i>b) Lernstrategien (LS)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<i>c) Lernprozessgrade (LPG)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implizit, nebenbei:</li> <li>• reflektiert:</li> <li>• später, im Nachhinein reflektiert:</li> <li>• (eher/weniger) nichtreflektiert:</li> <li>•</li> </ul>

Lernergebnisse (LE)	•
fallbezogenes Achsenmotto	•

Fettgedruckt: mögliche (Teil-Achsen)Kategorien (bzw. Dimensionen der Achse mit Eigenschaften) = als Motto für individuelle Ausgestaltung (Umgang/Strategie) der Achse Kommunikation = indiv. dahinterliegendes Phänomen für den Einzelfall. Analyseziel: noch eine Abstraktionsebene höher zu gelangen → hiermit dann **Vergleiche mit den einzelnen Nennungen/Ausprägungen (Dimensionen) der Achse Kommunikatio mit den anderen Interviews!**

Vergleich mit <b>Lernzielen (LZ)</b>		
a) <i>Gesellschaftspolitisch + Verein</i>	b) <i>MGO Zielvorstellungen</i>	c) <i>individuelle(s) Gelerntes</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generationenkontakt führt zur Generationensolidarität („Kontakthypothese“ und „Lernannahme“)</li> <li>• zu positiven Altersbildern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (rekonstruierte) konzeptionell verankerte (Generationen-)Solidarität</li> <li>• zusammen Wohnen und Leben</li> <li>• aktive Hausgemeinschaft</li> <li>• gemeinsame Aktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> <li>• +</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wechselseitiger Verantwortungsübernahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wechselseitiger Verantwortungsübernahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reziprozitären Transferleistungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reziprozitären Transferleistungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoffnung: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) besseres Zurechkommen im Leben (Lebensqualität, Selbstbestimmung)</li> <li>b) Bürgerbeteiligung, freiwilliges Engagement (gesellschaftlicher Nutzen, auch durch Entlastung öffentlicher Kassen)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a) Selbständigkeit und Eigenverantwortung</li> <li>• a) gesteigeret Lebensqualität für alle BewohnerInnen</li> <li>• b) nicht explizit, keine Ökonomisierungsideen (außer vielleicht in Antragsprosa?)</li> <li>• = Hoffnung: aufgrund der räumlichen Nähe besser zur realisieren als sonst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<i>Verein</i>	(aus oben) = <b>mehr Nähe als Verein</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit der Partizipation <ul style="list-style-type: none"> <li>a) in der Mitgliedschaft</li> <li>b) im Engagement</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ (Ein-)Bindungsproblematik</li> <li>→ Kollektivgutproblem</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit (in allen Phasen) [vs. Engagementerwartung?]</li> <li>• Partizipation (in allen Phasen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übereinstimmung von Mitglied-Vereinsinteressen (Lösung durch ergreifen der Partizipationschance)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstverantwortung, Selbstbestimmung (in Ausgestaltung des Projekts, des eigenen Lebens/Wohnens etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalisierungsmöglichkeiten in der Ausgestaltung des eigenen Engagements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortungsübernahme für Projekt/andere BewohnerInnen (s.o.) = Engagementerwartung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulen der Demokratie („Lern-/Transferannahme“)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Schema für die Feinanalyse-Kategorien und Übertrag aus MAXQDA, welches oben (unter „XY“ (Achse)) eingefügt werden kann – bei Generationen (Achse) wird es anders gemacht, da diese sich aus dem Umgang in Kommunikation/Vernetzung und Unterstützung etc. zeigen – d.h. die Kategorie liegt quer zu den anderen Achsenkategorien (Kommunikation + VuU):

<b>Lernanlässe (LA)</b>		
<b>Bewohnerinterventionen (BI)</b>		
<b>Konkrete Strategien (KS)</b>		
<b>Lernstrategien (LS)</b>		
<b>Lernprozessgrade (LPG)</b>		
<b>Lernergebnisse (LE)</b>		
<b>Generationen (zentrales Thema)</b>		
<b>Lernanlässe (LA)</b>		
<b>Wahrnehmung von sowohl problematischem als auch bereicherndem intergenerationellen Kontakten:</b>		
<b>Generationendefinition</b>		
<b>Generationensegregation</b>		
Kategorie 1		
<b>Generationenkontakt</b>		
<b>Generationensolidarität</b>		
praktische Unterstützung		
kognitiv-emotionale Unterstützung		
<b>Generationenkonflikt</b>		
<b>Zusammenfassende Interpretation der Achse „Generationen“</b>		
<b>Verknüpfung mit Forschungsfragen und bestehenden Theorien</b>		
<b>Generationen</b>		
<b>Lernanlässe (LA)</b>		
<i>a) individuumsintern</i>		• Wahrnehmung

	•
<i>b) Individuumsextern</i>	
<b>Bewohnerinterventionen</b>	• •
<b>vereinsstrukturelle Faktoren</b>	•
<b>Lernprozessaspekte (LPA)</b>	
<i>a) konkrete Umgangsweisen (KS)</i>	•
<i>b) Lernstrategien (LS)</i>	•
<i>c) Lernprozessgrade (LPG)</i>	• implizit, nebenbei: • reflektiert: • später, im Nachhinein reflektiert: • (eher/weniger) nichtreflektiert:
<b>Lernergebnisse (LE)</b>	•
<b>fallbezogenes Achsenmotto</b>	•

Fettgedruckt: mögliche (Teil-Achsen)Kategorien (bzw. Dimensionen der Achse mit Eigenschaften) = als Motto für individuelle Ausgestaltung (Umgang/Strategie) der Achse Kommunikation = indiv. dahinterliegendes Phänomen für den Einzelfall. Analyseziel: noch eine Abstraktionsebene höher zu gelangen → hiermit dann **Vergleiche mit den einzelnen Nennungen/Ausprägungen (Dimensionen) der Achse Kommunikation mit den anderen Interviews!**

Vergleich mit <b>Lernzielen (LZ)</b>		
<i>a) Gesellschaftspolitisch + Verein</i>	<i>b) MGO Zielvorstellungen</i>	<i>c) individuelle(s) Gelerntes</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generationenkontakt führt zur Generationensolidarität („Kontakthypothese“ und „Lernannahme“)</li> <li>• zu positiven Altersbildern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (rekonstruierte) konzeptionell verankerte (Generationen-)Solidarität</li> <li>• zusammen Wohnen und Leben</li> <li>• aktive Hausgemeinschaft</li> <li>• gemeinsame Aktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> <li>• +</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wechselseitiger Verantwortungsübernahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wechselseitiger Verantwortungsübernahme</li> </ul>	•
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reziprozitären Transferleistungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reziprozitären Transferleistungen</li> </ul>	•
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoffnung: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) besseres Zurechtkommen im Leben (Lebensqualität, Selbstbestimmung)</li> <li>b) Bürgerbeteiligung, freiwilliges Engagement (gesellschaftlicher Nutzen, auch durch Entlastung öffentlicher Kassen)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a) Selbständigkeit und Eigenverantwortung</li> <li>• a) gesteigerete Lebensqualität für alle BewohnerInnen</li> <li>• b) nicht explizit, keine Ökonomisierungsideen (außer vielleicht in Antragsprosa?) = Hoffnung: aufgrund der räumlichen Nähe besser zu realisieren als sonst</li> </ul>	•
<i>Verein</i>	(aus oben) = <b>mehr Nähe als Verein</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit der Partizipation <ul style="list-style-type: none"> <li>a) in der Mitgliedschaft</li> <li>b) im Engagement</li> </ul> </li> <li>→ (Ein-)Bindungsproblematik</li> <li>→ Kollektivgutproblem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit (in allen Phasen) [vs. Engagementerwartung?]</li> <li>• Partizipation (in allen Phasen)</li> </ul>	•
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übereinstimmung von Mitglied-Vereinsinteressen (Lösung durch ergreifen der Partizipationschance)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstverantwortung, Selbstbestimmung (in Ausgestaltung des Projekts, des eigenen Lebens/Wohnens etc.)</li> </ul>	•
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalisierungsmöglichkeiten in der Ausgestaltung des eigenen Engagements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortungsübernahme für Projekt/andere BewohnerInnen (s.o.) = Engagementerwartung</li> </ul>	•
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulen der Demokratie („Lern-/Transferannahme“)</li> </ul>		•

#### 7.2.2.2 Detaillierte Fallexzerpte

→ auf CD der Gutachter

### 7.2.3 Fallübergreifende Datenauswertung: Die grafische Darstellung der konzeptuellen Sortierung nach GT

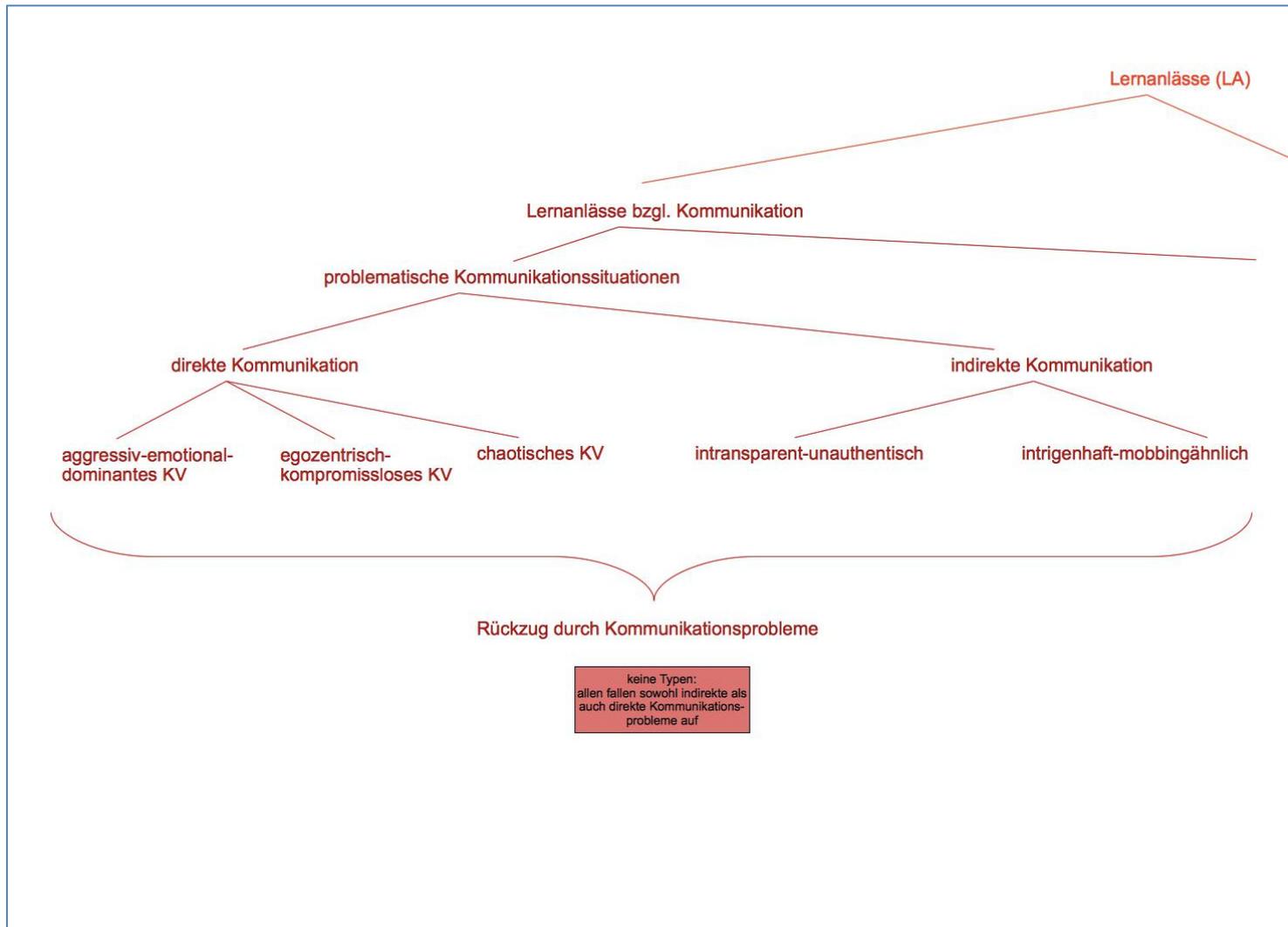


Abbildung 17: Lernanlässe Kommunikation (erste Zeile links)

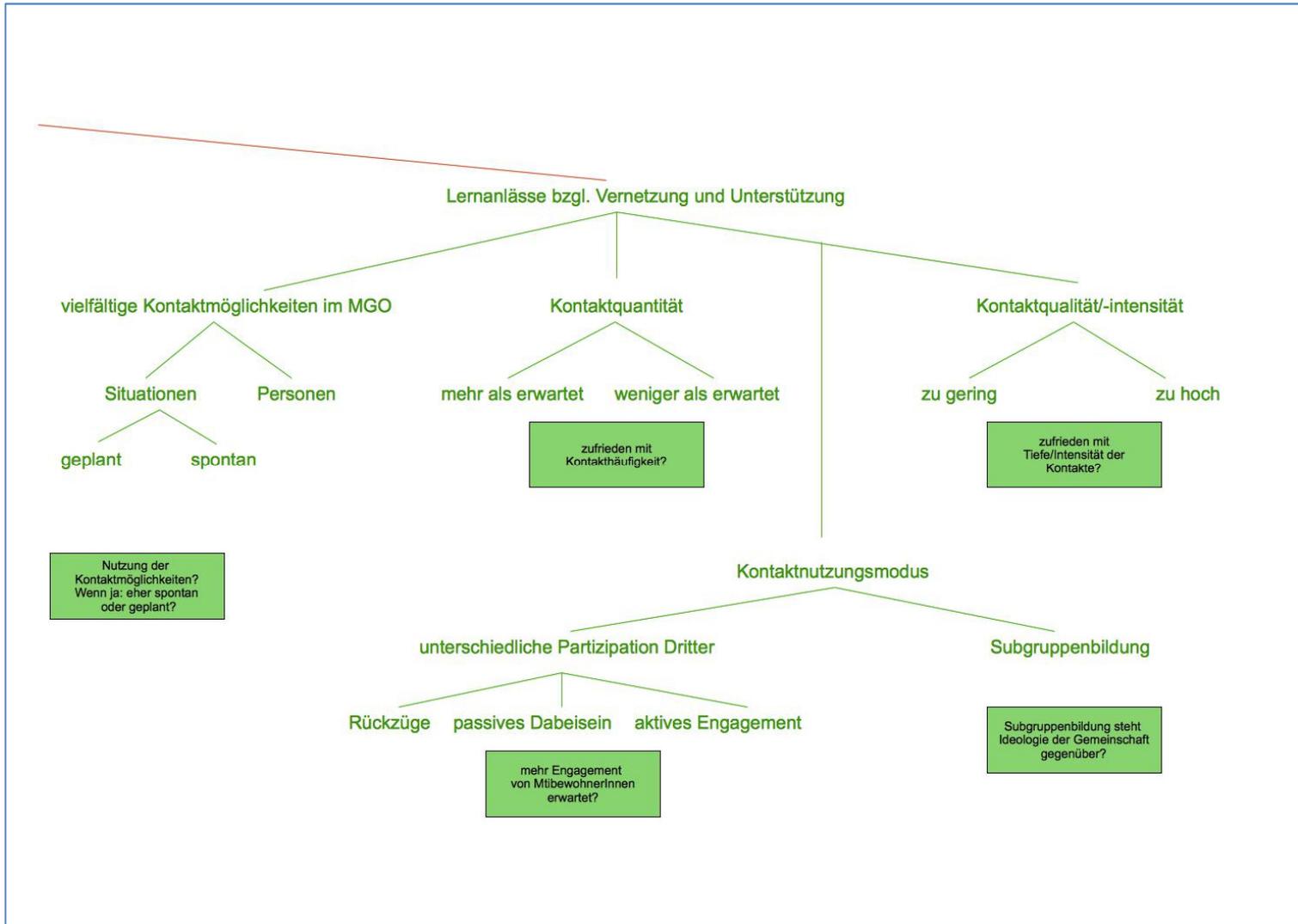


Abbildung 18: Lernanlässe Vernetzung und Unterstützung (erste Zeile Mitte)

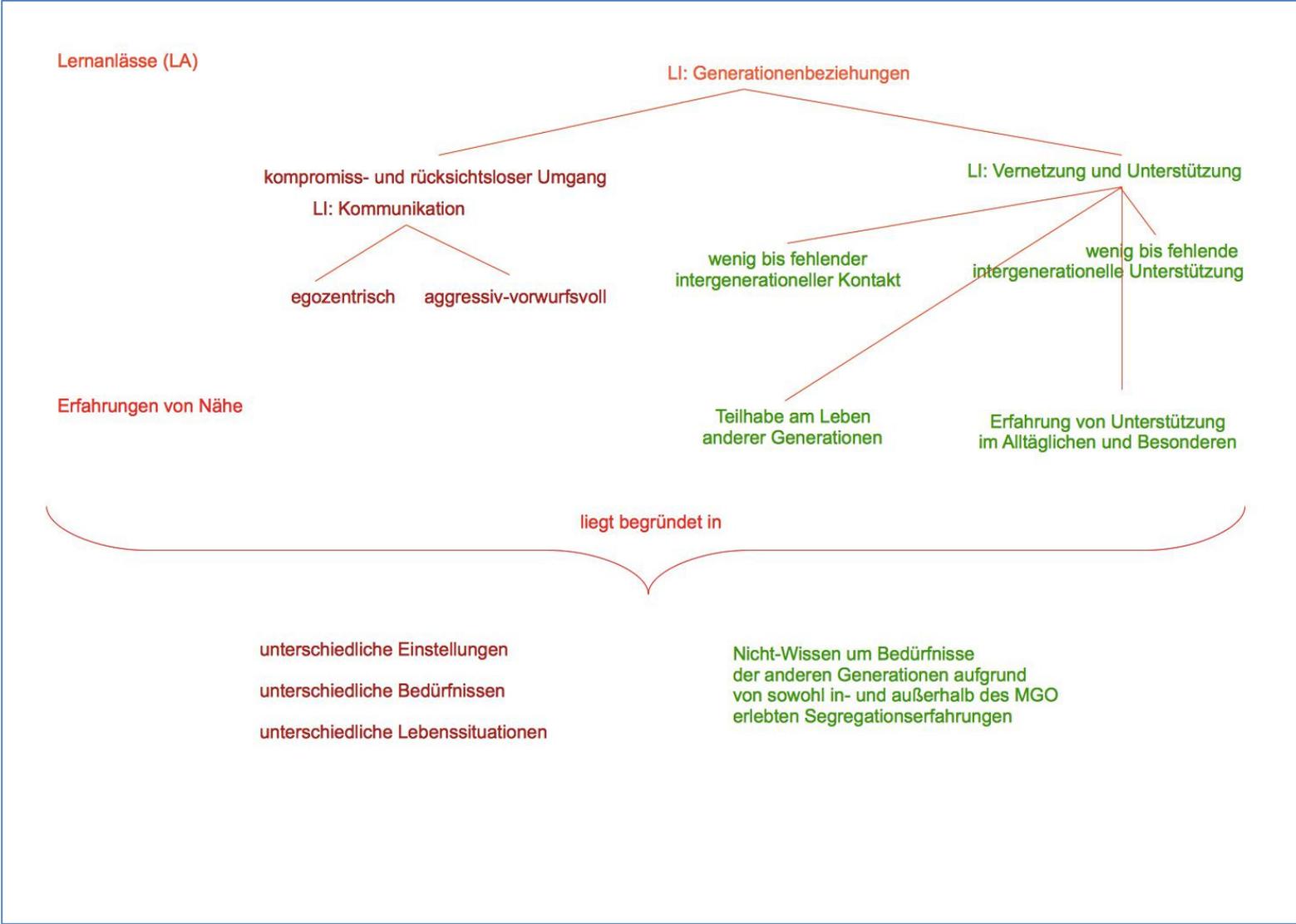


Abbildung 19: Lernanlässe Generationenbeziehungen (erste Zeile rechts)

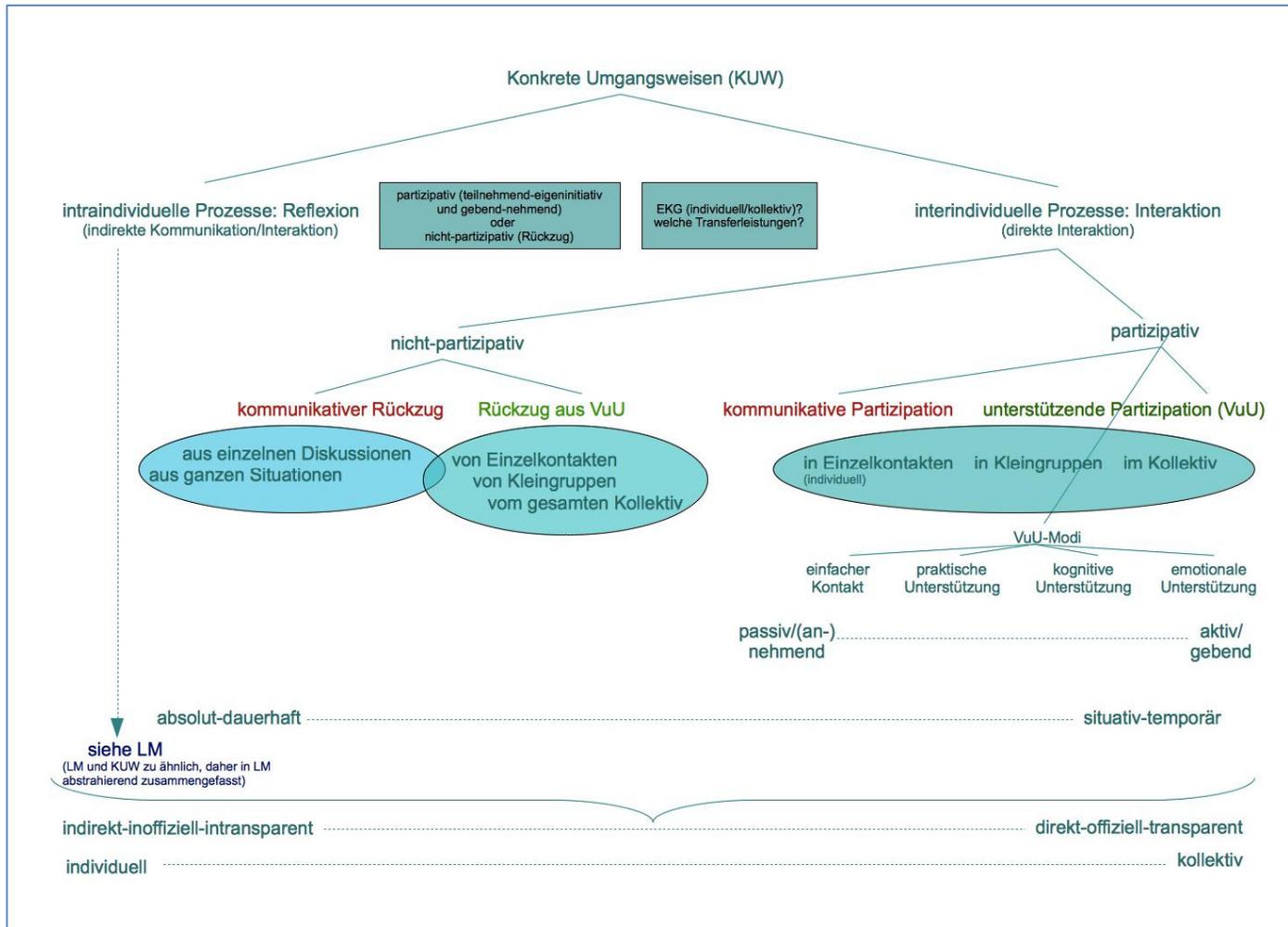


Abbildung 20: Konkrete Umgangsweisen Kommunikation sowie Vernetzung und Unterstützung (zweite Zeile links)

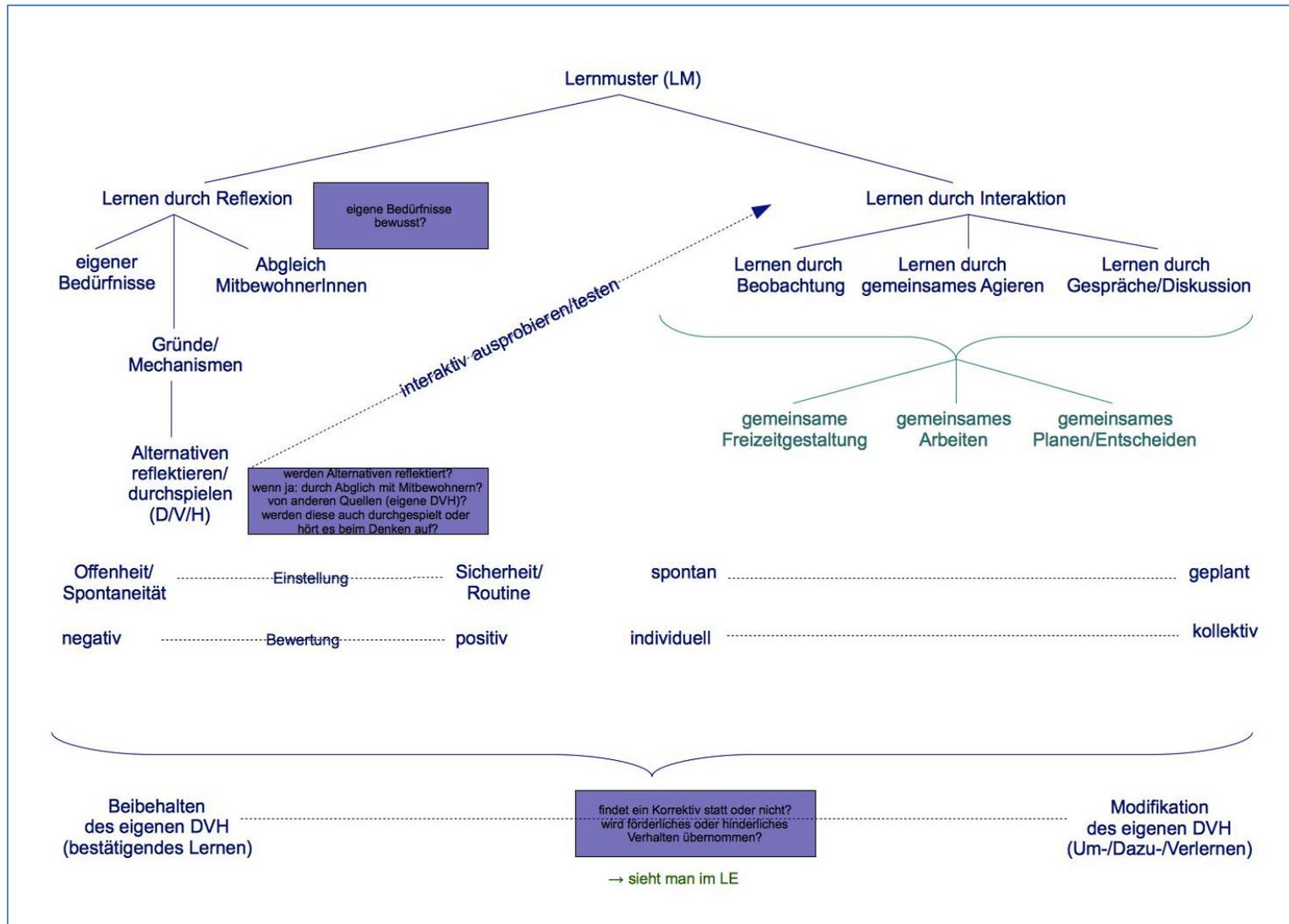
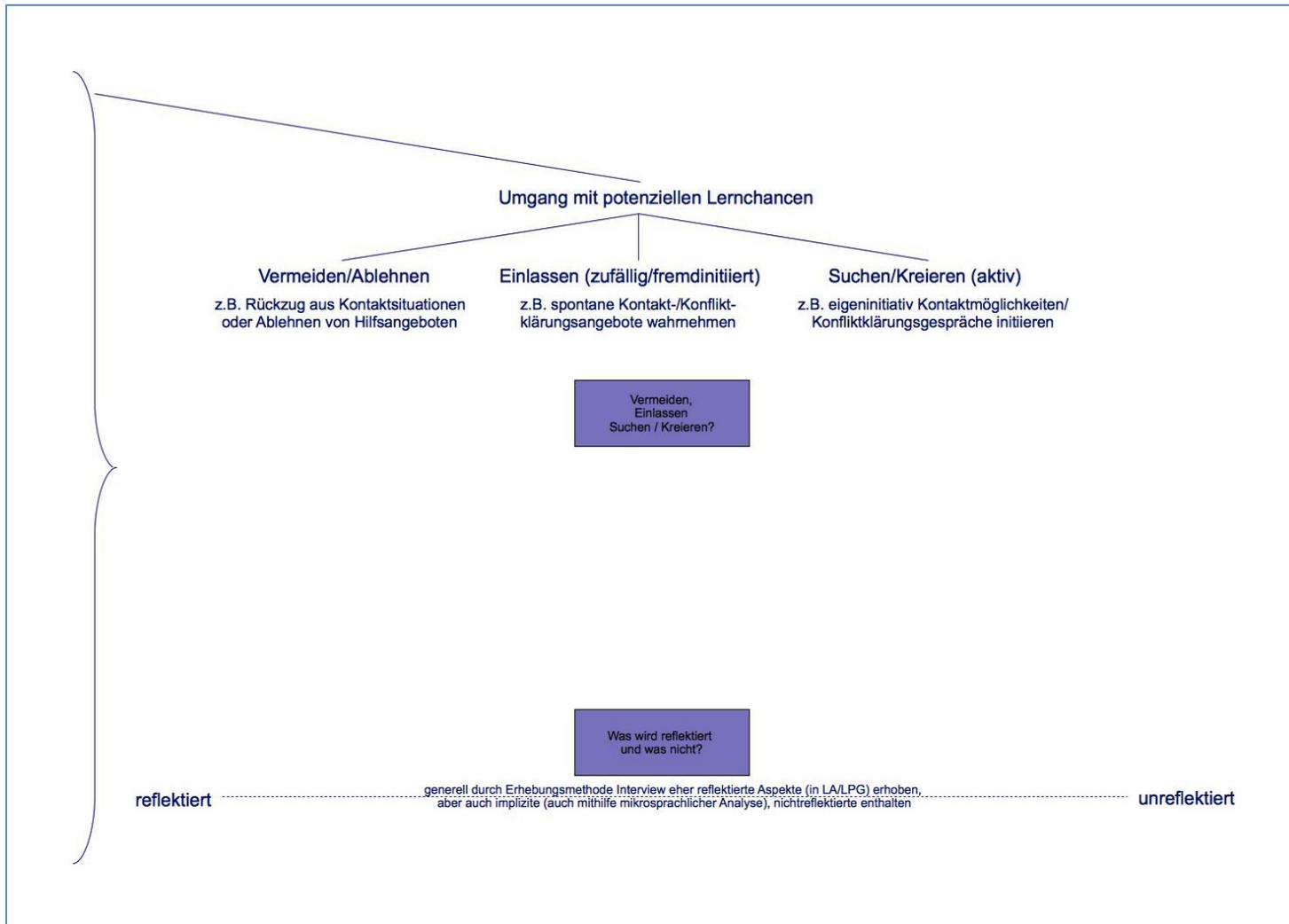


Abbildung 21: Lernmuster (zweite Zeile Mitte links)



**Abbildung 22: Lernmuster (zweite Zeile Mitte rechts)**

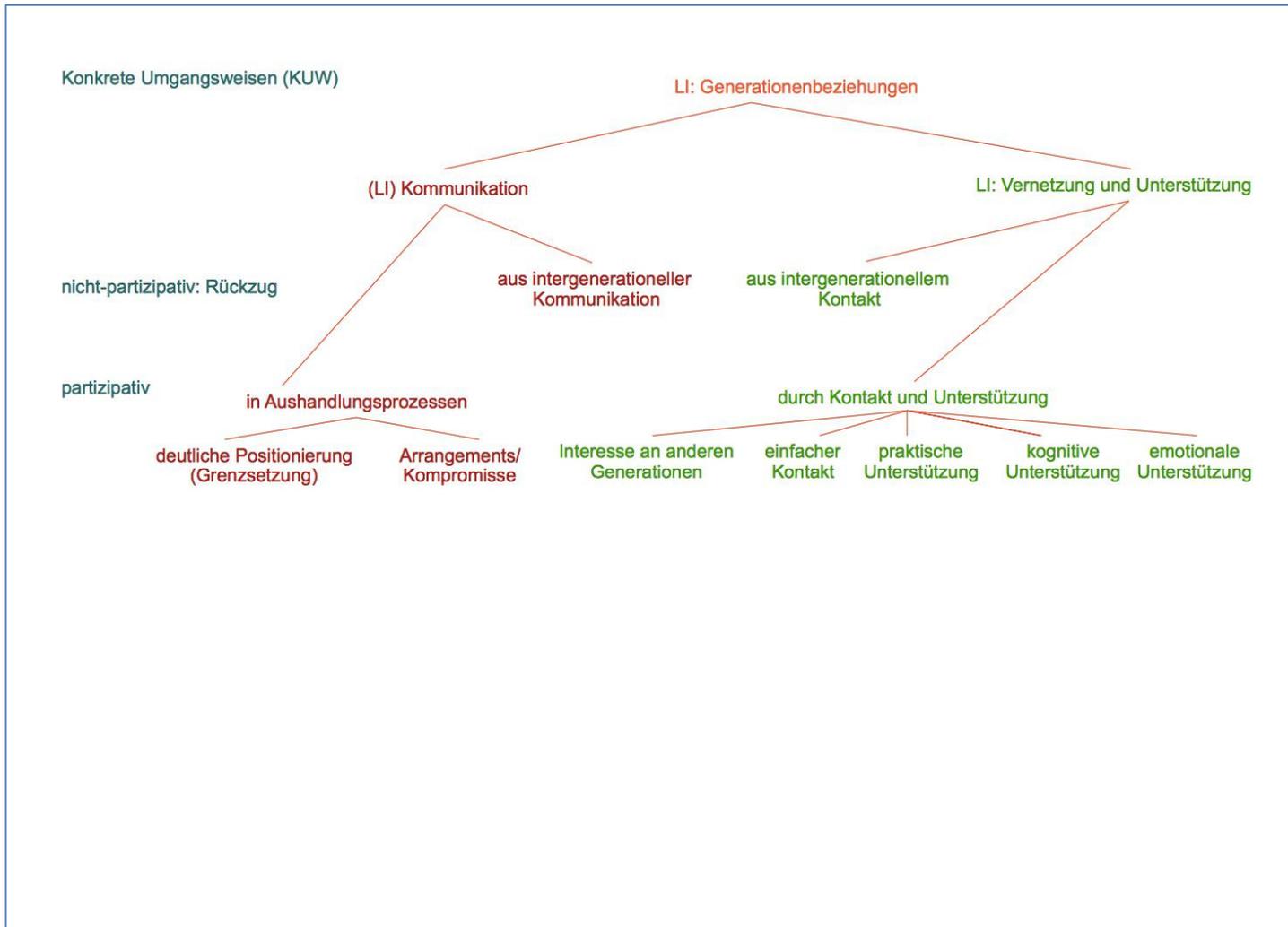


Abbildung 23: Konkrete Umgangsweisen Generationenbeziehungen (zweite Zeile rechts)

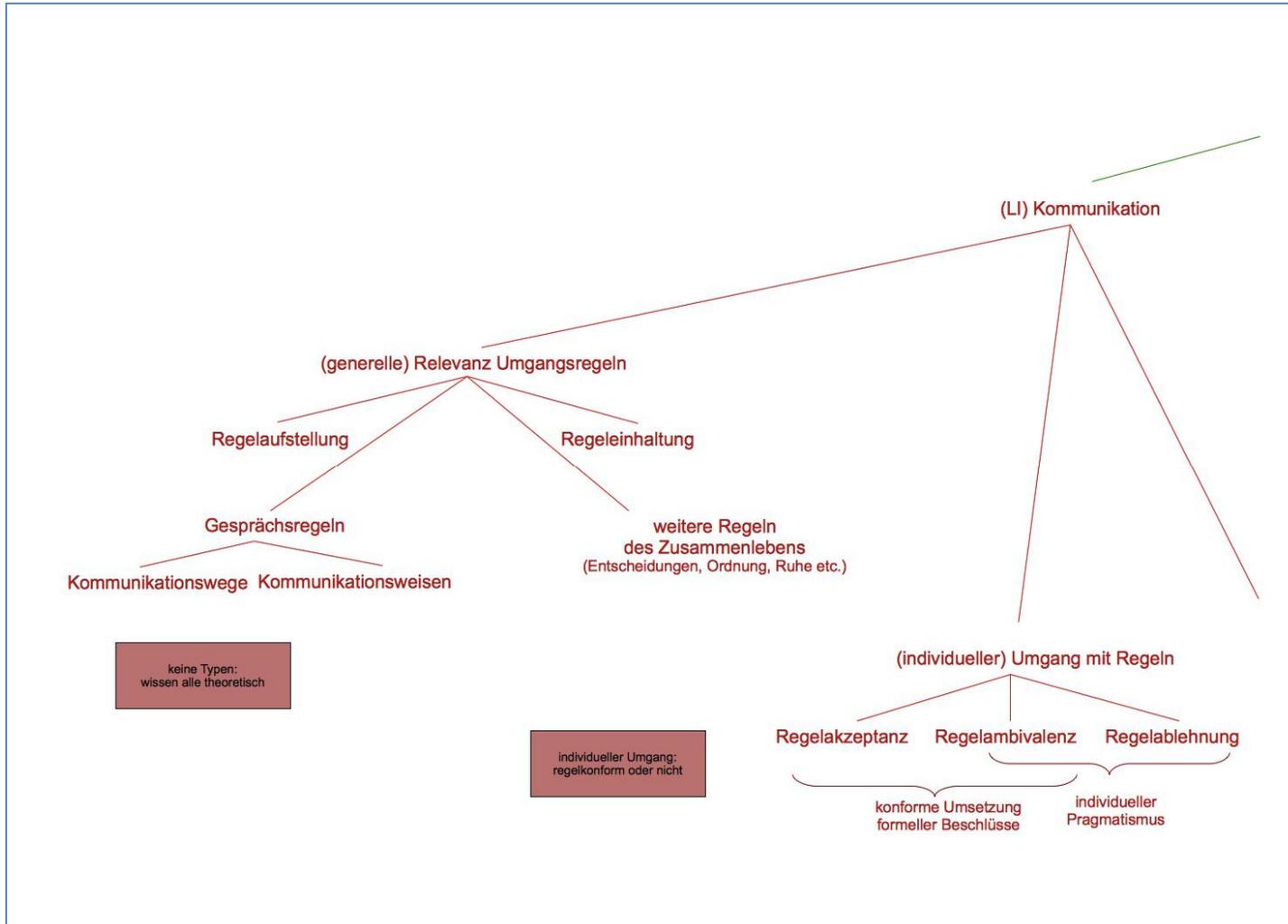


Abbildung 24: Lernergebnisse Kommunikation (dritte Zeile links)

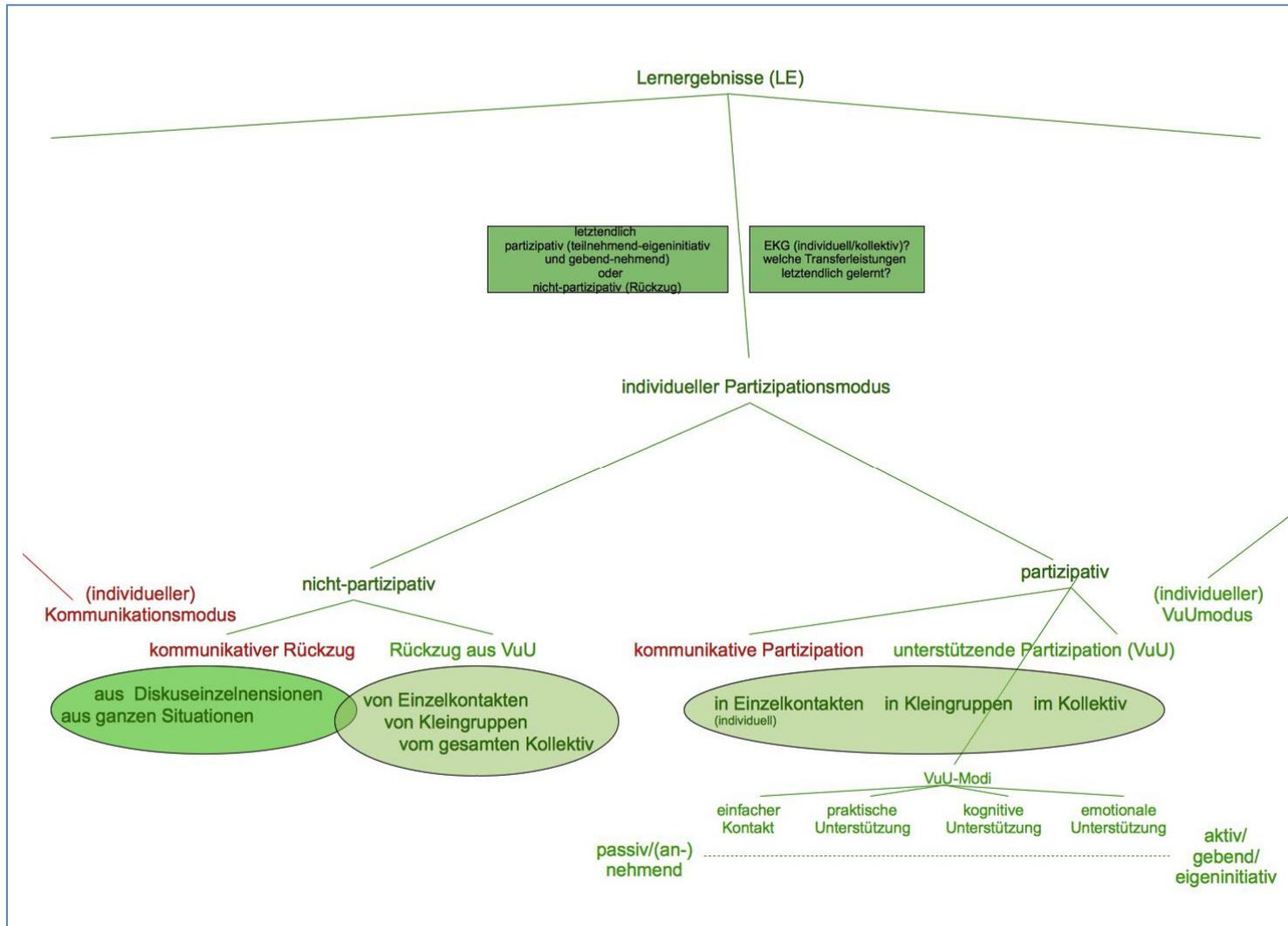


Abbildung 25: Lernergebnisse Kommunikation sowie Vernetzung und Unterstützung (dritte Zeile Mitte links)

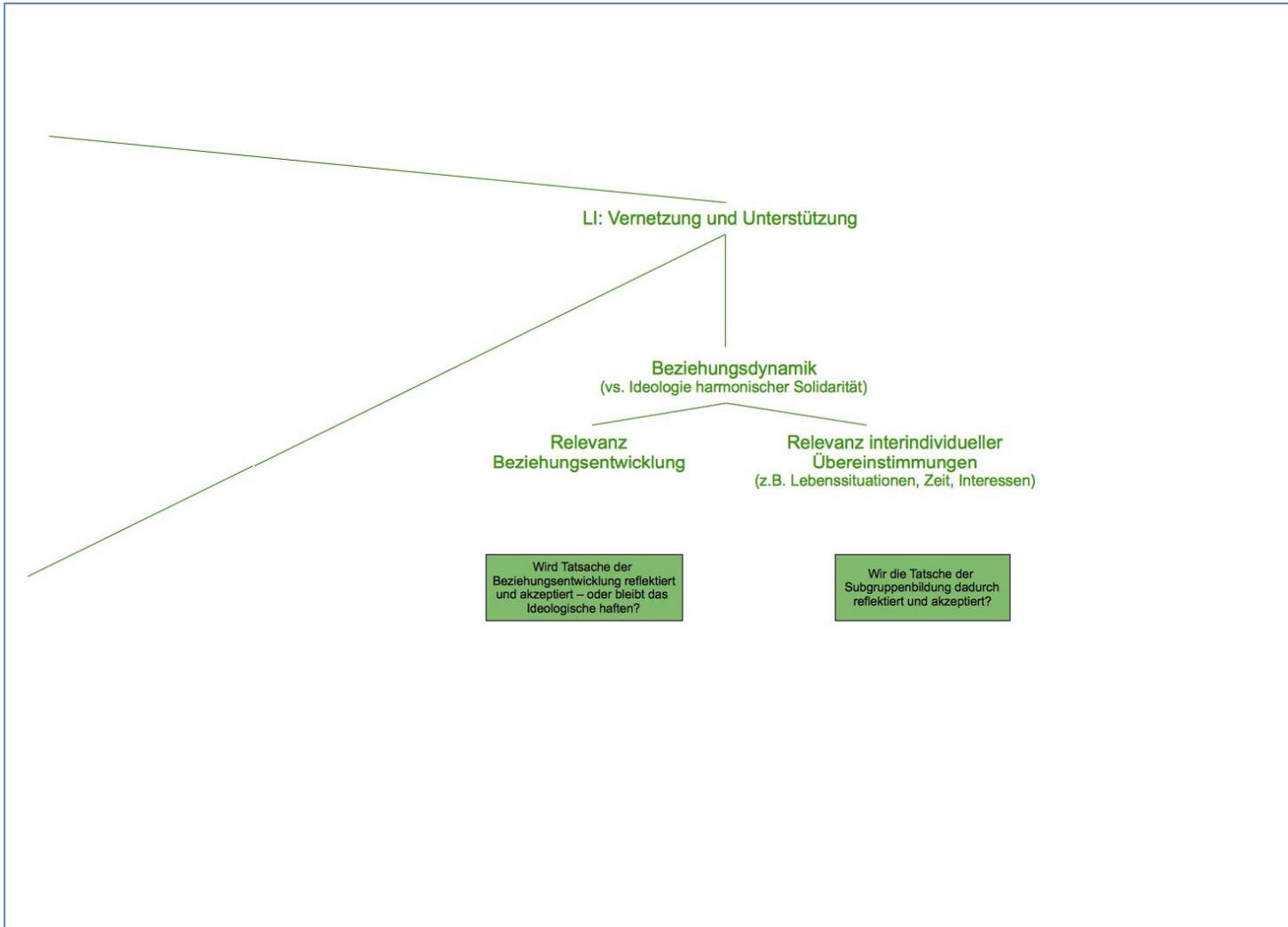


Abbildung 26: Lernergebnis Vernetzung und Unterstützung (dritte Zeile Mitte rechts)

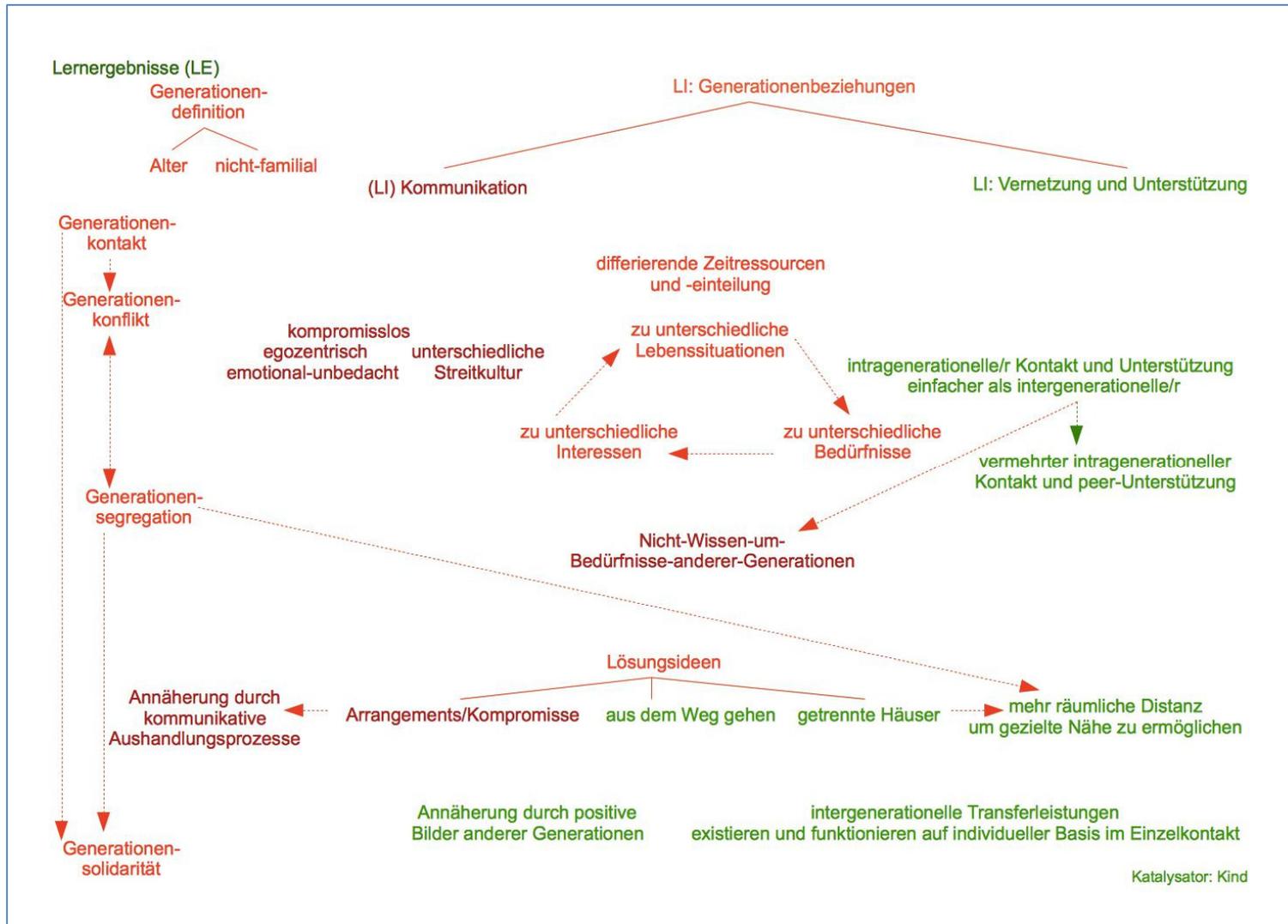


Abbildung 27: Lernergebnisse Generationenbeziehungen (dritte Zeile rechts)

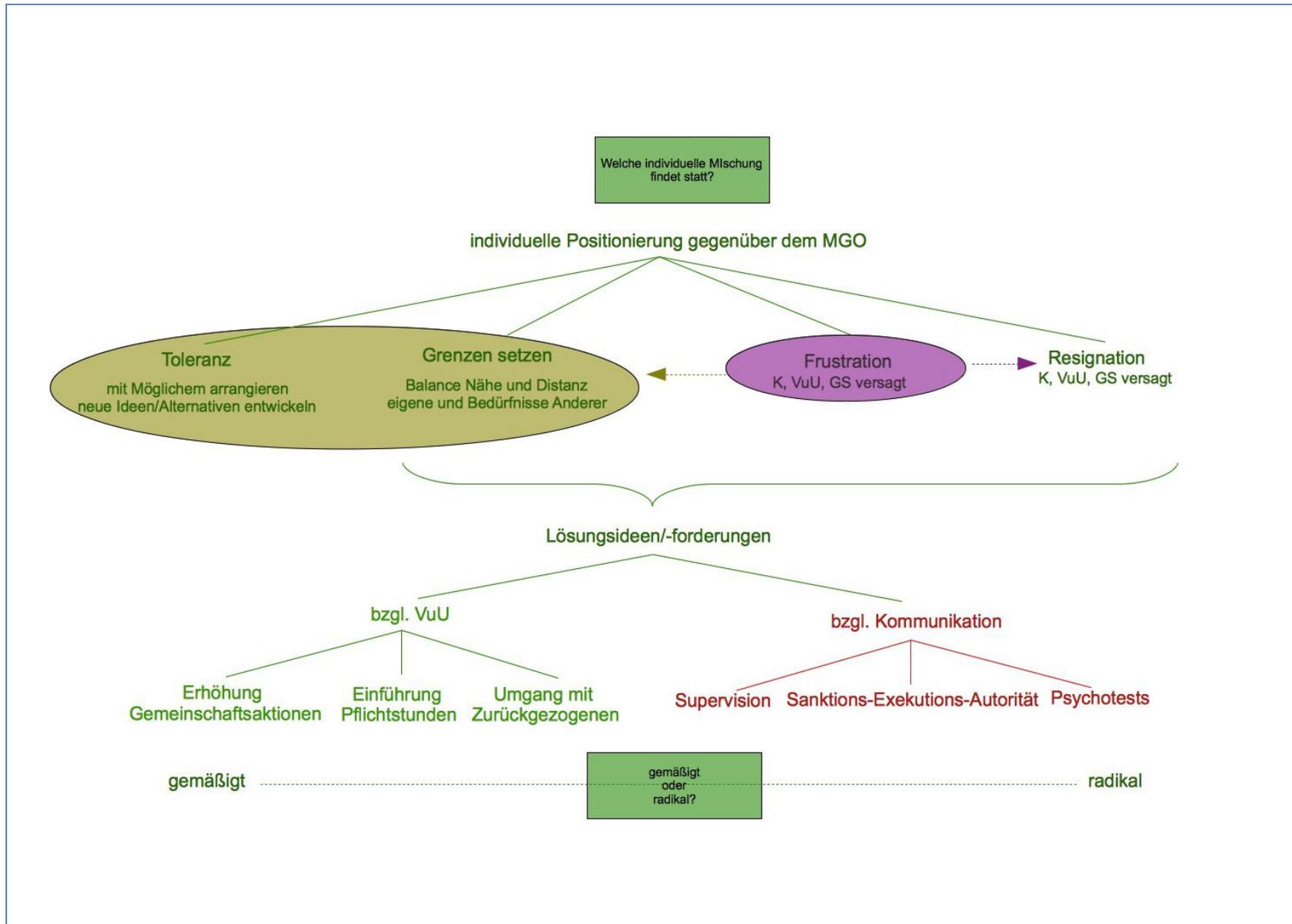


Abbildung 28: Lernergebnis übergreifend (vierte Zeile Mitte)

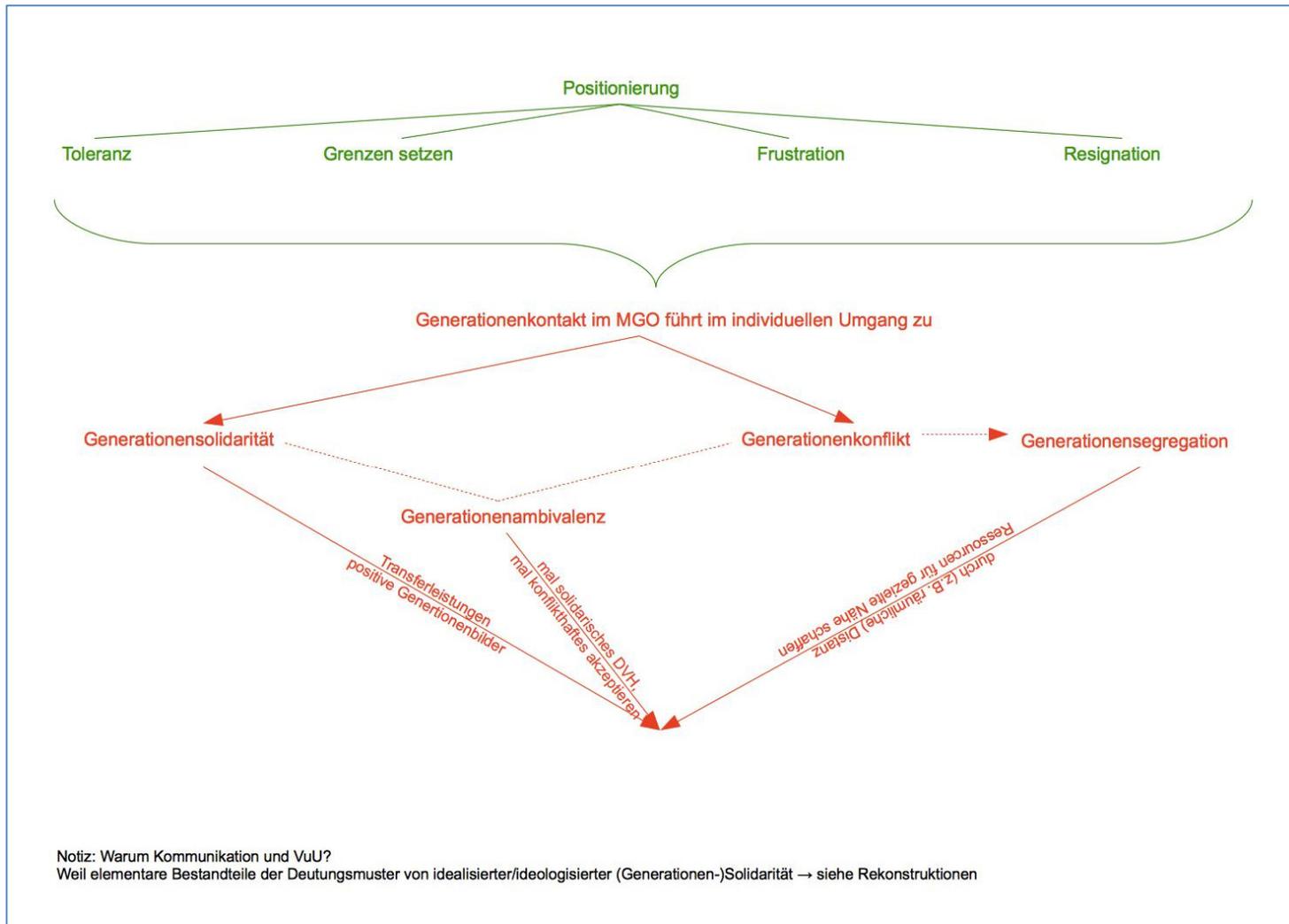


Abbildung 29: Lernergebnis Positionierung und Generationenbeziehungen (vierte Zeile rechts)



Abbildung 30: Lernergebnisse übergreifend (fünfte Zeile Mitte)

## 8 Literatur- und Abkürzungsverzeichnis

### 8.1 Literaturverzeichnis

#### A

Amrhein, Volker (2010). Ein wachsender Wald. Das Netzwerk „Dialog der Generationen“. In *Erwachsenenbildung*, Nr. 56. Heft 1. S. 35-36.

Anding, Angela (2002). *Bildung im Alter. Bildungs- und Freizeitinteressen von älteren Erwachsenen. Beitrag zu einer Bildungstheorie des Alters*. Leipzig: Ille & Riemer.

Andritzky, Michael (1999). Balance zwischen Heim und Welt. In Flagge, Ingeborg (Hrsg.). *Geschichte des Wohnens*. Bd. 5. Wüstenrot Stiftung: Ludwigsburg.

Andritzky, Michael; Hauer, Thomas (2004). In BauWohnberatung Karlsruhe, Schader-Stiftung Darmstadt (Hrsg.) *Neues Wohnen fürs Alter. Was geht und wie es geht*. Frankfurt: Anabas-Verlag.

Anhalt, Elmar (2007). *Zwischen allen Stühlen oder fest im Sattel? Zum Problem der Orientierung in pädagogischen Kontexten*. Vortrag gehalten am 09.07.2007 an der PH Freiburg.

Antz, Eva-Maria; Franz, Julia; Frieters, Norbert; Scheunflug, Annette (2009). *Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.

Arnold, Rolf; Pachner, Anita (2011). Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In Eckert, Thomas; von Hippel, Aiga; Pietraß, Manuela; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2011). *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: VS Verlag.

#### B

Bäcker, Gerhard (2003). Müssen die Jungen vor den Alten geschützt werden? – Über Generationengerechtigkeit im Sozialstaat. In *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, Nr. 5. S. 4-12.

Bärsch, Jürgen (1989). *Neue Wohnprojekte, alte Genossenschaften*. Darmstadt: Verlag für wissenschaftliche Publikationen.

Barlösius, Eva (1996). *Naturgemäße Lebensführung*. Frankfurt: Campus.

Bertels, Lothar (1990). *Gemeinschaftsformen in der modernen Stadt*. Opladen: Leske + Budrich.

Bien, Walter (1994). *Eigeninteresse oder Solidarität – Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien*. Opladen: Leske + Budrich.

Binner, Ulrich; Ortmann, Karlheinz; Zimmermann, Ralf-Bruno (2009). *Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts ALTE SCHULE KARLSHORST. Abschlussbericht*. Berlin: KHSB.

Baltes, Margret M. (1989). *Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variationen*. Bern: Huber.

- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bengtson, Vern L. (2001). Beyond the nuclear family: The increasing of importance of multigenerational bonds. In *Journal of Marriage and Family*. Nr. 63. Heft 1. S. 1-16.
- Blonski, Harald (Hrsg.) (1997). *Wohnformen im Alter. Ein Praxisberater für die Altenhilfe*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Böhm, Andreas; Legewie, Heiner; Muhr, Thomas (1992). *Kursus Textinterpretation*. Forschungsbericht Nr. 92/3. TU Berlin (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-26629>).
- Böhm, Andreas (1994). Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In Böhm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas (Hrsg.). *Texte verstehen*. Konstanz: Univ.-Verlag.
- Bölsker-Schlicht, Franz (2004). Der Wandel des Familienbildes seit dem Mittelalter. In Laer, Hermann von; Klaus, Cäcilia; Kürschner, Wilfried (Hrsg.). *Die Wiederentdeckung der Familie*. Münster: LIT Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (2011). Typenbildung. In Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (2011). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2005). *Das Experteninterview*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2009). *Das Experteninterview. 3. grundlegend überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Borchers, Andreas; Miera, Stephanie (1993). *Zwischen Enkelbetreuung und Altenpflege*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Bourgeois, Susanne (1988). *Gemeinschaftliches Wohnen. Darstellung an einem Fallbeispiel*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität zu Köln: Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
- Brasse, Barbara; Klingeisen, Michael; Schirmer, Ulla (Hrsg.) (1993). *Alt sein – aber nicht allein. Neue Wohnkultur für Jung und Alt*. Münster: Votum.
- Braun, Joachim; Abt, Hans G.; Bischoff, Stefan (2000). *Leitfaden für Kommunen zur Information und Beratung über freiwilliges Engagement und Selbsthilfe*. Köln, Leipzig: ISAB-Verlag.
- Brech, Joachim (1999). Zur Relevanz der Neue Wohnformen im gesellschaftlichen Wandel – Diskussion der Befragungsberichte und der Fallberichte. In Wüstenrot-Stiftung (Hrsg.). *Neue Wohnformen*. Stuttgart: Wüstenrot (<http://www.joachimbrech.de/wohnformstudie.htm>).
- Breuer, Franz (2010). *Reflexive Grounded Theory. 2. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth; Rüffin, Heinz-Peter (2001). *Ehrenamt – eine starke Sache*. Montabaur: Kreisverwaltung des Westerwaldkreises.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002). *Vierter Bericht zur Lage der älteren Generation in der BRD. Risiken, Lebensqualität und Versorgung Hochaltriger*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005a). *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005b). *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004. Zusammenfassung*. BMFSFJ: Berlin: infratest dimap. (<http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=73430.html>).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2007a). *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2007b). *Zivilgesellschaft stärken – Engagement fördern*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2008a). *Wohnen im Alter. Bewährte Wege – Neue Herausforderungen. Ein Handlungsleitfaden für Kommunen*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2008b). *Modellprogramm „Neues Wohnen – Beratung und Kooperation für mehr Lebensqualität im Alter“* (<http://www.modellprogramm-wohnen.de>).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010a). *Wohnen für (Mehr)Generationen. Gemeinschaft stärken – Quartier beleben*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010b). *Die Rolle annehmen? In der Rolle bleiben? Neue Rollen leben? Einstellungen und Vorstellungen von Frauen und Männern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte zur Gleichberechtigung*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010c). *Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland – Zusammenfassung*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). *Pressemitteilung Nr. 80/2012*. Veröffentlichung am Donnerstag, den 06.09.2012. Thema: Ältere Menschen.

## C

Clapham, David; Kintrea, Keith (1992). *Housing Co-operatives in Britain. Achievements and prospects*. Harlow, Essex: Longman.

Corbin, Juliet; Strauss, Anselm (2008). *Basics of Qualitative Research – 3<sup>rd</sup> edition*. Los Angeles: Sage.

Cyprian, Gudrun (1978). *Sozialisation in Wohngemeinschaften*. Stuttgart: Enke.

## D

Dallinger, Ursula; Walter, Wolfgang (1999). *Bericht zur Lage der Generationen*. Bamberg: ifb.

Dallinger, Ursula; Schmitt, Christian (2001). *Zusammenleben der Generationen und Perspektiven der Generationenarbeit*. Bamberg: ifb.

Deutsch, Dorette (2007). *Lebensträume kennen kein Alter*. Frankfurt: Krüger.

Dehnbostel, Peter (2000). Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur. In Dehnbostel, Peter; Novak, Hermann (Hrsg.) *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld: Bertelsmann.

Dehnbostel, Peter (2002). Informelles Lernen: Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In Dehnbostel, Peter; Gonon, Philipp (Hrsg.). *Informelles Lernen: eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Dehnbostel, Peter (2004). Konzepte zur Verbindung von informellem und formellem Lernen unter besonderer Berücksichtigung betrieblicher Wissens- und Kompetenzerzeugung. In Dehnbostel, Peter; Gonon, Philipp (Hrsg.). *Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlagen und Forschungsansätze*. Bielefeld: Bertelsmann.

Dehnbostel, Peter; Meyer-Menk, Julia (2004). Erfahrung und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert*. Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongress 2002.

Dehnbostel, Peter (2005). Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In Künzel, Klaus (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis*. Köln: Böhlau Verlag.

Deutsches Zentrum für Altersforschung (2005). *Gemeinschaftliches Wohnen im Alter. Von der Idee bis zum Einzug*. DZFA: Heidelberg.

Dewey, John (2009, Original 1916). *Democracy and Education*. LaVergne, TN US: Merchant Books.

Dietrich, Stephan (2001). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld: Bertelsmann.

Diewald, Martin (1991). *Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken*. Berlin: Rainer Bohn Verlag.

Durrett, Charles (2009). *The Senior Cohousing Handbook*. Gabriola Island: New Society Publishers.

Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Berlin: BMBF (unter [http://www.bmbf.de/pub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf)).

Dröge, Klaus (1975). *Theorie zum Erziehungsprozess in Kommunen, Wohngruppen und Großfamilien*. Dissertation: Universität Dortmund.

Düx, Wiebken; Sass, Erich (2005). Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 8., Nr. 3., S. 394-411.

## E

Emmerich, Johannes (2012). *Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit*. Münster: LIT Verlag.

Erzberger, Christian; Kelle, Udo (1998). Qualitativ vs. Quantitativ? In *Soziologie*, 3/98, S. 45-54.

EU Kommission → siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften

## F

Fedrowitz, Micha; Gailing, Ludger (2003). *Zusammen wohnen*. Institut für Raumplanung der Universität Dortmund: Dortmund.

Flick, Uwe (1995). *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe (2007a). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe (2007b). Zur Qualität qualitativer Forschung – Diskurse und Ansätze. In Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Grunenberg, Heiko (Hrsg.). *Qualitative Datenanalyse: computergestützt*. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, Uwe (2008). *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt.

Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V. (Hrsg.) (2005). *Intergenerative Projekte in NRW*. FFG: Dortmund.

Foucault, Michel (1992). Andere Räume. In Barck, Karlheinz (Hrsg.) *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam.

Franck, Karen A.; Ahrentzen, Sherry (Hrsg.) (1989): *New Households, New Housing*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Franz, Julia; Frieters, Norbert (2007). Klimawandel zwischen den Generationen? Erste Erfahrungen des KBE-Projekts „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“. In *Erwachsenenbildung*. 53 Jg, Heft 4, S. 216-219.

Franz, Julia (2010). *Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Fritzen, Florentine (2006). *Gesünder Leben*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Fromm, Dorit (1991a). *Collaborative Communities. Cohousing, Central Living and Other Forms of Housing with Shared Facilities*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Fromm, Dorit (1991b). Collaborating On Community. *Living Together*. IC No. 29, Summer 1991, p. 59ff (<http://www.context.org/ICLIB/IC29/Fromm.htm>).
- Fuchs, Werner; Klima, Rolf; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein & Wienold, Hans (Hrsg.) (1988). *Lexikon zur Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs, Dörte; Orth, Jutta (2000). *Bauen in der Gruppe*. München: Callwey.
- Fuchs, Dörte, Orth, Jutta (2003). *Umzug in ein neues Leben. Wohnalternativen für die zweite Lebenshälfte*. München: Kösel.
- Fuchs, Marek (2003). *Hausfamilien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs-Heinritz, Werner, Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.) (2007). *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fürstenberg, Friedrich (2003). Humanität – Gerechtigkeit – Solidarität. In Hillmann, Karl-Heinz (Hrsg.) (2003). *Die Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens*. Opladen: Leske + Budrich.

## G

- Gerling, Vera; Naegele, Gerhad (2005). Alter – alte Menschen. In Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hrsg.). *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Girtler, Roland (2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien: Böhlau.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Görnert-Stuckmann, Sylvia (2005). *Umzug in die dritte Lebensphase*. Freiburg: Herder spektrum.
- Gregarek, Silvia (2007). *Lernen leben – Leben lernen. Intergenerationelle und Interkulturelle Bildung*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Griese, Hartmut (1994). Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In Tippelt, Rudolf (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gronemeyer, Reimer (2005). *Kampf der Generationen*. München: DVA.

## H

- Haeberle, Erwin (1985). *Die Sexualität des Menschen. Handbuch und Atlas*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hank, Karsten (2008). *Generationenbeziehungen im alternden Europa: Analysepotenziale und Befunde des Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*. Mannheim: mea.
- Hansen, Stefan (2008). *Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Häußermann, Hartmut; Siebel, Walter (2000). *Soziologie des Wohnens*. Weinheim: Juventa.
- Helbig, Gerda (2007). *Ein bundesweites Netzwerk für Gemeinschaftliche Wohnprojekte*. Hannover: FGW (<http://www.fgwa.de/fileadmin/pdf/NetzwerkFGW.pdf>).
- Helfferich, Cornelia (2005). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helfferich, Cornelia; Kruse, Jan (2007). Vom „professionellen Blick“ zum „hermeneutischen Ohr“. Hermeneutisches Fremdverstehen als sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Kontexte. In Miehte, Ingrid (Hrsg.). *Rekonstruktion und Intervention*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Hermanns, Harry (1992). Die Auswertung narrativer Interviews. In Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hrsg.). *Analyse verbaler Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hieber, Annette; Mollenkopf, Heidrun; Wahl, Hans-Werner; Oswald, Frank (2005). *Gemeinschaftliches Wohnen im Alter. Von der Idee bis zum Einzug*. DZFA: Heidelberg.
- Hoff, Andreas (2006). Intergenerationale Familienbeziehungen im Wandel. In Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.). *Altwerden in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Höpflinger, Francois (1999) *Generationenfrage-Konzepte – Theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen*. Universitäres Institut „Alter der Generationen“. Lausanne: Réalités Sociales.
- Höpflinger, Francois (2007). Frauen und Generationenbeziehungen in der zweiten Lebenshälfte. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (Hrsg.). *Handbuch demografischer Wandel. Die Stadt, die Frauen und die Zukunft*. (<http://www.mgffi.nrw.de/pdf/frauen/handbuch-demografischer-wandel-2007.pdf>).
- Holzbrecher, Alfred (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hoofe, Gerd (2007). Rede des Staatssekretärs im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur ConSozial am 07.11.2007 in Nürnberg (<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Kategorien/Presse/reden,did=103610.html>).
- Hopf, Christel (1996). Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In Strobl, Rainer, Böttger, Andreas (Hrsg.). *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos.
- Horch, Heinz-Dieter (1983). *Strukturbesonderheiten freiwilliger Vereinigungen. Analyse und Untersuchung einer alternativen Form menschlichen Zusammenarbeitens*. Frankfurt: Campus.
- Horch, Heinz-Dieter (1985). Personalisierung und Ambivalenz. Strukturbesonderheiten freiwilliger Vereinigungen. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Nr. 37, S. 257-276.
- Hradil, Stefan (2003). Die Suche nach Sicherheit und Gemeinschaft in der individualisierten Gesellschaft. In Hillmann, Karl-Heinz (Hrsg.) (2003). *Die Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens*. Opladen: Leske + Budrich.

## I

Ihlenfeldt, Detlev (2006). *Neues Wohnen im Alter*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Augsburg: Allgemeine Pädagogik ([www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2006/425/](http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2006/425/)).

## J

Jacobs, Timo (2006). *Dialog der Generationen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jonas, Ines (2000). „Ältere Menschen im Ehrenamt“. In *Pro Alter*. Heft 4. S. 26-32.

## K

Keil, Gerd unter Mitarbeit von Drehmel, Hans; Gothe, Richard; Raupach, Hans (1932). *Vormarsch der Arbeitslagerbewegung. Geschichte und Erfahrung der Arbeitslagerbewegung für Arbeiter, Bauern, Studenten (1925-1932)*. Berlin, Leipzig: de Gruyter & Co.

Kelle, Udo (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In Strobl, Rainer; Bötter, Andreas (Hrsg.). *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden Baden: Nomos.

Kelle, Udo (2007). Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der "Grounded Theory". In Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Grunenberg, Heiko (Hrsg.). *Qualitative Datenanalyse: computergestützt*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kelle, Udo; Kluge, Susann (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarbeitete Auflage*. Opladen: Leske + Budrich.

Kessler, Eva-Maria (2005). *Interaktion zwischen älteren Menschen und Jugendlichen – ein psychologisch förderlicher sozialer Kontext für beide Seiten?* Dissertation an der International University Bremen: Jacobs Center for Lifelong Learning and Institutional Development.

Kirchhof, Steffen; Kreimeyer, Julia (2003). Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.). *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München: Luchterhand.

Kirchhöfer, Dieter (2000). *Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen – Chance für berufliche Kompetenzentwicklung*. QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 66. Berlin: QUEM.

Kirchhöfer, Dieter (2001). Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation*. Münster: Waxmann.

- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klie, Thomas (Hrsg.) (2002). *Wohngruppen für Menschen mit Demenz*. Hannover: Vincentz-Verlag.
- Kluge, Susann (2000). *Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung*. In Forum Qualitative Sozialforschung: FQS, Vol. 1, Nr. 1, Art. 14 (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145>).
- Kohli, Martin; Szydlik, Marc (Hrsg.) (2000). *Generationen in Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kohli, Martin (2001). Alter und Altern der Gesellschaft. In Schäfers, Bernhard; Zapf, Wolfgang (Hrsg.). *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.) (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. KOM: Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.) (2002). *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*. Europäische Kommission: Luxembourg.
- Korczak, Dieter (1979). *Neue Formen des Zusammenlebens*. Frankfurt: Fischer.
- Korczak, Dieter (1981). *Rückkehr in die Gemeinschaft*. Frankfurt: Fischer.
- Krabbe, Wolfgang R. (1972). *Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krech, David; Cruchfield, Richard S. (1971). *Grundlagen der Psychologie. Band 2*. Weinheim: Beltz.
- Kremer-Preiß, Ursula; Stolarz, Holger (2000). *Neue Wohnkonzepte für das Alter und praktische Erfahrungen bei der Umsetzung. Eine Bestandsanalyse*. Köln: Bertelsmann-Stiftung, Kuratorium Deutsche Altershilfe.
- Kruse, Jan (2009, 2010). *Einführung in die qualitative Interviewforschung*. Freiburg: Universität Freiburg (Bezug über <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse> oder <http://www.qualitative-workshops.de>).
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Grunenberg, Heiko (Hrsg.) (2007a). *Qualitative Datenanalyse: computergestützt*. Wiesbaden: VS Verlag
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007b). *Qualitative Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Künzel, Klaus (2010). Perspektive und Begriff - Informelles Lernen als wissenschaftliches Ordnungsproblem. In Wolter, Andrä (Hrsg.). *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Kuratorium Deutsche Altershilfe (Hrsg.) (1993). *Neue Chancen für Gemeinschaftswohnobjekte von Jung und Alt*. Eine Dokumentation des Forums für gemeinschaftliches Wohnen im Alter e.V., Zusammenstellung und Bearbeitung: Monika Müller. Köln: KDA.

Küsters, Ivonne (2009). *Narrative Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kuratorium Deutsche Altershilfe (Hrsg.) (2000). Ältere Menschen im Ehrenamt. Jeder Dritte engagiert sich. In *Pro Alter*, 4/2000, S. 26-32.

## L

Laumann, Karl-Josef (2006). Vorwort. In Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2006). *Neue Wohnprojekte für ältere Menschen*. MAGS: Düsseldorf.

Lefrançois, Guy, R. (1994). *Psychologie des Lernens*. Berlin: Springer.

Lehr, Ursula (1998). *Solidarität zwischen den Generationen. Wunsch oder Wirklichkeit?*. Vortragstext (<http://www.schloss-offenberg.de/s-votr4.htm>).

Lehr, Ursula (2003). Die Jugend von gestern – und die Senioren von morgen. In *Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitung „Das Parlament“*. B20. 12.05.2003.

Leutloff, Ute (2007). Wohnen mit Alt und Jung e.V. – ein gemeinschaftsorientiertes Wohnprojekt in Köln-Neuheitenfeld. In Krauß, Eckhard; *InitiativForum Generationenvertrag an der Universität zu Köln* (Hrsg.). *Altern ist anders. Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur*. Hamburg: Lit Verlag.

Livingstone, David W. (1998). *What is informal learning?* (<http://edu.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/infleam.htm>).

Livingstone, David W. (1999). *Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten*. In QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 60. Berlin: QUEM.

Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität*. Opladen: Leske + Budrich.

Lüscher, Kurt; Pillemer, Karl (1996). *Die Ambivalenz familialer Generationenbeziehungen. Konzeptuelle Überlegungen zu einem aktuellen Thema der familienwissenschaftlichen Forschung* (<http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-fam/downloads/GuF%20Arbeitspapier%2022.pdf>).

Lüscher, Kurt; Liegle, Ludwig (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK.

Lüscher, Kurt; Liegle, Ludwig (2004). Das Konzept des „Generationenlernens“. In *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 50, Heft 1, S. 38-55.

Lüscher, Kurt (2005). Ambivalenz – Eine Annäherung an das Problem der Generationen. In Jureit, Ulrike; Wildt, Michael (Hrsg.). *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.

Lüscher, Kurt; Liegle, Ludwig; Lange, Andreas; Hoff, Andreas; Stoffel, Martine; Viry, Gil; Widmer, Eric (2010). *Generationenbeziehungen. Generationen, Generationenbeziehungen, Generationenpolitik: Ein dreisprachiges Kompendium*. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.

## M

- Mäder, Ueli (2000). *Subsidiarität und Solidarität*. Bern: Peter Lang.
- Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In Ders. *Wissensoziologie*. Neuwied: Luchterhand. (Original 1928. Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie. 7. Jg, Heft 2 und 3).
- Marbach, Jan H. (1994). Tauschbeziehungen zwischen Generationen: Kommunikation. In Bien (Hrsg.). *Eigeninteresse oder Solidarität. Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Marsick, Victoria J.; Watkins, Karen E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McCafferty, Paul; Riley, David (1989). *A Study of Co-operative Housing*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Mead, George Herbert (1973). *Geist, Identität, Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mey, Günther (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews. In *Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*. Heft 1.
- Mey, Günther; Mruck, Katja (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Kempf, Wilhelm; Kiefer, Markus (Hrsg.). *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3*. Berlin: Regener.
- Mensch, Kirsten (2005). *Gewinne des Alterns*. Darmstadt: Schader-Stiftung ([http://www.schader-stiftung.de/gesellschaft\\_wandel/843.php](http://www.schader-stiftung.de/gesellschaft_wandel/843.php)).
- Meyer-Wolters, Hartmut (2004). Altern als Aufgabe – oder wieder die Narrenfreiheit der Alten. In *InitiativForum Generationenvertrag an der Universität zu Köln (Hrsg.) (2004). Altern ist anders*. Münster: Lit Verlag.
- Meyer-Wolters, Hartmut (2007). Neun Wegemarken – vom ersten zum zweiten IFG-Kongress. In Krauß, Eckhard; *InitiativForum Generationenvertrag an der Universität zu Köln (Hrsg.) Altern ist anders. Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur*. Hamburg: LIT Verlag.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2006). *Neue Wohnprojekte für ältere Menschen*. Düsseldorf: MAGS.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007). *Neue Wohnprojekte für ältere Menschen*. MAGS: Düsseldorf.
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.) (2006). *Neue Wohnformen für ältere Menschen*. MAS: Stuttgart.
- Ministerium für Bauen und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008). *Neues Wohnen mit Nachbarschaft*. MBV: Düsseldorf.
- Ministerium für Bauen und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2005). *Wohnen im Alter. Neue Wohnmodelle in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MBV.

Ministerium für Bauen und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Neues Wohnen mit Nachbarschaft. Wohnprojekte von Baugruppen, Genossenschaften und Investoren*. Düsseldorf: MBV.

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007). *Kleiner Generationensurvey Nordrhein-Westfalen*. MGFFI: Berlin: Infratest dimap  
([http://www.mgffi.nrw.de/pdf/generationen/NRW\\_GENERATIONEN\\_Analyse\\_2\\_.pdf](http://www.mgffi.nrw.de/pdf/generationen/NRW_GENERATIONEN_Analyse_2_.pdf)).

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie (Hrsg.) (2004). *Alter gestaltet Zukunft. Politik für Ältere in Nordrhein-Westfalen*. MGSFF: Düsseldorf.

Mühlmeyer-Mentzel, Agnes; Schürmann, Ingeborg (2011). *Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie*. In Forum: Qualitative Sozialforschung: FQS, Vol. 12, No. 3, Art. 17: FQS.

Müller, Hans-Rüdiger (1999). Das Generationenverhältnis. In *Zeitschrift für Pädagogik*. 45, Heft 6.

## N

Narr, Hanne (1993). Einleitung. In Kuratorium Deutsche Altershilfe (Hrsg.). *Neue Chancen für Gemeinschaftswohnobjekte von Jung und Alt*. Eine Dokumentation des Forums für gemeinschaftliches Wohnen im Alter e.V., Zusammenstellung und Bearbeitung: Monika Müller. Köln: KDA.

Narten, Renate; Tischer, Sylvia (2001). *Räume für gemeinschaftliche Wohnprojekte älterer Menschen. Erfahrungen aus den Niederlanden*. KDA: Köln.

Netzwerk: Soziales neu gestalten (SONG) (Hrsg.) (2008). *Zukunft Quartier – Lebensräume zum Älterwerden. Band 1: Eine Potenzialanalyse ausgewählter Wohnprojekte*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Neubert, Stefan (1998). *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation: John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Münster: Waxmann.

Nienkemper, Barbara (2009). *Informelle Lernprozesse in Betriebspraktika des zweiten Bildungswegs – eine quantitative Studie an Volkshochschulen*. Universität Hamburg: Hamburg  
(<http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u112/Nienkemper.pdf>).

Nohl, Arndt-Michael (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Novy, Klaus (1983). *Genossenschafts-Bewegung*. Berlin: Transit Buchverlag.

Novy, Klaus (1984). Die veralltäglichte Utopie: Richtungen genossenschaftlicher Wohnreform in Berlin vor 1914. In Schwarz, Karl (Hrsg.). *Zukunft der Metropolen*. Berlin: Reimer.

## O

Overwien, Bernd (2005a). Stichwort: Informelles Lernen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Heft 8, Nr. 3([http://www.uni-graz.at/overwien\\_informelles\\_lernen-2.doc](http://www.uni-graz.at/overwien_informelles_lernen-2.doc)).

Overwien, Bernd (2005b). Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In Künzel, Klaus (Hrsg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis*. Köln: Böhlau Verlag.

Overwien, Bernd (2006). Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.

## P

Parnes, Ohad; Vedder, Ulrike; Willer, Stefan (2008). *Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.

Patel, Kiran K. (2003). „Soldaten der Arbeit“. *Arbeitsdienste in Deutschland und den USA 1933-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Petersen, Ulrike (1993). Wie lässt sich ein Netz knüpfen? Fragen und Antworten zum Gruppenprozess gemeinschaftlicher Wohnformen. In Kuratorium Deutsche Altershilfe (Hrsg.). *Neue Chancen für Gemeinschaftswohnobjekte von Jung und Alt*. Eine Dokumentation des Forums für gemeinschaftliches Wohnen im Alter e.V., Zusammenstellung und Bearbeitung: Monika Müller. Köln: KDA.

Peuckert, Rüdiger (2008). *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag.

Pfaff, Martin (Hrsg.) (1993). *Augsburger Zukunftswerkstatt. Die Entwicklung Augsburgs bis zum Jahr 2000 – Wohnen im Alter*. Augsburg: Universität Augsburg.

Pohlmann, Stefan (2008). Beitrag zum „Demografiekongress des Paritätischen“. In *Der Paritätische. Extra/März 2008*.

Polanyi, Michael (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.

Prange, Klaus (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenburg.

## R

Rauschenbach, Thomas (2001). Ehrenamt. In Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hrsg.). *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.

Reinhold, Gerd (Hrsg.) (1997). *Soziologie-Lexikon*. 3. Auflage. München: Oldenbourg.

Rodekirchen, Erika (2007). Die Entwicklungsgeschichte der neuen Wohnformen am Beispiel des Vereins Neues Wohnen im Alter e.V., Köln. In Krauß, Eckhard; InitiativForum Generationenvertrag an der Universität zu Köln (Hrsg.). *Altern ist anders. Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur*. Hamburg: LIT Verlag.

Rosenstock, Eugen (1931). *Das Arbeitslager*. Jena: Diederichs.

Rossing, Boyd E. (1991). Patterns of informal incidental learning: Insights from community action. In *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 10, Nr. 1, S. 45-60.

## S

Schader-Stiftung (2006). Gemeinschaftliches Wohnen. ([http://www.schader-stiftung.de/wohn\\_wandel/1000.php](http://www.schader-stiftung.de/wohn_wandel/1000.php)).

Schader-Stiftung; Stiftung trias (Hrsg.) (2008). „Raus aus der Nische – rein in den Markt“. (<http://www.stiftung-trias.de>).

Schäffter, Ortfried (1991). Modi des Fremderlebens. In Schäffter, Ortfried (Hrsg.). *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schäffter, Ortfried (1997). Das Fremde als Lernanlaß. In Brödel, Rainer (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in der Moderne*. Opladen: Leske + Budrich.

Scherzer, Ulrike (2005). *Räumliche und soziale Voraussetzungen von generations-integriertem Wohnen in der Stadt*. Berlin: Bündnis 90/Die Grünen Bundestagsfraktion (<http://www.gruene-bundestag.de/cms/publikationen/dokbin/71/71886.pdf>).

Scheunpflug, Annette (2008). Lernen in heterogenen Gruppen. In Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten (Hrsg.). *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlagheck, Michael; Söling, Caspar (Hrsg.) (2001). „Ich mache Fortschritte“ – *Altern als Entwicklung*. Paderborn: Bonifatius.

Schmidt, Ulrich (1990). *Wahlfamilie*. Zürich: Kreuz-Verlag.

Schütze, Fritz (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien der Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie.

Schuh, Jürgen (1989). *Kollektives Wohnen. Eine vergleichende Untersuchung in- und ausländischer Beispiele*. Darmstadt: Verlag für wissenschaftliche Publikationen.

Schulte, Armin (1997). *Gemeinsam bauen und wohnen*. Solingen: Solinger Geschichtswerkstatt.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg R.; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta M.; Schlobinski, Peter; Uhmann, Susanne (1998). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)“. In *Linguistische Berichte*, Nr. 173, S. 91-122.

Siebert, Horst (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Singh, Madhu (2005). The Social Recognition of Informal Learning in Different Settings and Cultural Contexts. In Künzel, Klaus (Hrsg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*. Köln: Böhlau Verlag.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006a). *11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006b). *Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit. Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011). *Demografischer Wandel in Deutschland – Heft 1*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Steffens, Barbara (2005). Handlungsempfehlungen der Enquetekommission Zukunft der Pflege in NRW. In *Neue Wohnformen im Alter*. Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen. 06/2005.

Steinke, Ines (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Grunenberg, Heiko (Hrsg.). *Qualitative Datenanalyse: computergestützt*. Wiesbaden: VS Verlag.

Stolarz, Holger; Haß, Peter (Hrsg.) (2000). *Die niederländische Studie „Vom Idealismus zum Realismus. Über fünfzehn Jahre gemeinschaftlichen Wohnens älterer Menschen“*. Köln: KDA.

Straka, Gerald A. (2000). Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen) Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland und Desiderate. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikation- und Entwicklungsmanagement (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. Münster: Waxmann.

Straka, Gerald A. (2005). Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms, questions. In Künzel, Klaus (Hrsg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*. Köln: Böhlau Verlag.

Strauss, Anselm L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Paderborn: UTB.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. London: Newbury Park.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

SONG: → siehe Netzwerk: Soziales neu gestalten

Suck, Stephanie; Tinzmann, Beate (2005). *Intergenerative Projekte in NRW*. Dortmund: Forschungsgesellschaft für Gerontologie.

Surveys: die aktuellen sowie älteren Freiwilligen<sup>681</sup>-, Familien- und Alterssurveys<sup>682</sup> der Bundesministerien lassen unter folgender Internetadresse herunterladen (<http://www.bmfsfj.de>).

Szydlik, Marc (2000). *Lebenslange Solidarität?* Opladen: Leske + Budrich.

---

<sup>681</sup> Ehrenamt bzw. Freiwilligendienste

<sup>682</sup> bzw. Bericht zu Lage der älteren Generation

## T

Tartler, Rudolf (1961). *Das Alter in der modernen Gesellschaft*. Stuttgart: Enke.

Thomas, William I.; Thomas, Dorothy S. (1928). *The Child in America*. New York: Knopf (<http://ia600508.us.archive.org/22/items/childinamerica00thom/childinamerica00thom.pdf>).

Tippelt, Rudolf (2010). Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In Ecarius, Jutta; Schäfers, Burkhard (Hrsg.). *Typenbildung und Theoriegenerierung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Treml, Alfred K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tremmel, Jörg (2003). Generationengerechtigkeit – Versuch einer Definition. In Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hrsg.). *Handbuch Generationengerechtigkeit*. München: Ökom Verlag.

## U

Ueltzhöffer, Jörg (1999a). *Generationenkonflikt und Generationenbündnis in der Bürgergesellschaft*. Mannheim, Stuttgart: Sigma.

Ueltzhöffer, Jörg (1999b). *Generationenkonflikt und Generationenbündnis in der Bürgergesellschaft*. Presseinformation, Stuttgart, 03.05.1999 ([http://www.sigma-online.com/de/Articles\\_and\\_Reports/generationenkonflikt.pdf](http://www.sigma-online.com/de/Articles_and_Reports/generationenkonflikt.pdf)).

Uhlendorff, Harald (2008). Alt und Jung außerhalb und innerhalb der Familie. In Hoffmann, Dagmar; Schubart, Wilfried; Lohmann, Michael (Hrsg.). *Jungsein in einer alternden Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.

## V

Vestbro, Dick Urban (2000). „From Collective Housing to Cohousing – A Summary of Research“, *Journal of Architectural and Planning Research*, Vol. 17, No.2 (Summer 2000).

Vestbro, Dick Urban (2009). „History of cohousing – internationally and in Sweden“ (<http://www.kollektivhus.nu/eng/sidor/history/colhisteng08.pdf>).

## W

Watkins, Karen, E.; Marsick, Victoria J. (1992). Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations. In *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 11, Nr. 4.

Waxenegger, Andrea names der Projektgruppe Lernen im späteren Lebensalter (Hrsg.) (2011). *Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020*. Graz: Universität Graz ([http://www.uni-graz.at/lernen\\_bildung\\_alter\\_2020.pdf](http://www.uni-graz.at/lernen_bildung_alter_2020.pdf)).

Weigel, Sigrid; Parnes Ohad; Vedder, Ulrike; Willer, Stefan (2005). *Generation. Zur Genealogie des Konzepts – Konzepte von Genealogie*. München: Fink.

Wildt, Andreas (1998). Solidarität – Begriffsgeschichte und Definition heute. In Bayertz, Kurt (Hrsg.). *Solidarität. Begriff und Problem*. Frankfurt: Suhrkamp.

Winkler, Katrin; Mandl, Heinz (2005). Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen. In Künzel, Klaus (Hrsg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*. Köln: Böhlau Verlag.

Wittwer, Wolfgang (2003). „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.). *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München: Luchterhand ([http://www.regionet-owl.de/fileadmin/regionet\\_files/Veraenderungskompetenzen/wittwer-2003b-1.pdf](http://www.regionet-owl.de/fileadmin/regionet_files/Veraenderungskompetenzen/wittwer-2003b-1.pdf)).

Witzel, Andreas (1979). „da hab’ ich mich einfach hängen lassen ...“. Haupt- und Realschüler über die Rolle der Schule bei der Berufsfindung. *Schulmanagement*, Nr. 10/2, S. 36-39.

Witzel, Andreas (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung*. Frankfurt: Campus.

Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, Gerd (Hrsg.). *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Witzel, Andreas (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In Strobl, Rainer (Hrsg.). *Wahre Geschichten?: Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos.

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In Forum Qualitative Sozialforschung: FQS, Vol. 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

Wunsch, Albert (1986). *Die Idee „Arbeitsgemeinschaft“*. Frankfurt: Peter Lang.

## Z

Zeltner, Mechthild; Leutloff, Ute (2007). Zusammenfassung der Workshop-Ergebnisse: In welchem Umfang bestätigt der Workshop die Thesen des IFG zur Alter(n)skultur? In Krauß, Eckhard; InitiativForum Generationenvertrag an der Universität zu Köln (Hrsg.). *Altern ist anders. Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur*. Hamburg: LIT Verlag.

Zimmermann, Gunter, E. (2006). Solidarität. In Schäfers, Bernhard; Kopp, Johannes (Hrsg.). *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag.

Zinnecker, Jürgen (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz.

Zundel, Ingrid Hertha Dagmar (2005). *Kommunitarismus in einer alternden Gesellschaft*. Online-Dissertation: FU Berlin (<http://www.diss.fu-berlin.de/2005/10/index.html>).

## 8.2 Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Nordrhein-Westfalen
CBT	Caritas Betriebs- und Trägergesellschaft
DZFA	Deutsches Zentrum für Altersforschung, Heidelberg
EL	Erfahrungslernen
FFG	Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V., Dortmund, <a href="http://www.ffg.tu-dortmund.de">http://www.ffg.tu-dortmund.de</a>
FGW	Forum Gemeinschaftliches Wohnen e.V., Hannover, <a href="http://www.fgw-ev.de">http://www.fgw-ev.de</a>
FL	Formelles Lernen
GB	Kategorie der Generationenbeziehungen
HG	Hausgemeinschaft
IL	Informelles Lernen
ILC	International Longevity Centre, <a href="http://www.ilczorgvoorlater.nl/">http://www.ilczorgvoorlater.nl/</a>
IMPL	Implizites Lernen
IZDL	Inzidentelles Lernen
itAM	integrative textthermeneutische Analyseverfahren
K	Kategorie der Kommunikation
KDA	Kuratorium Deutsche Altershilfe, Köln, <a href="http://www.kda.de">http://www.kda.de</a>
KHSB	Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, <a href="http://www.khsb-berlin.de">http://www.khsb-berlin.de</a>
KUW	Kategorie der Konkreten Umgangsweisen
LM	Kategorie der Lernmuster
MAGS	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen
MAS	Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Baden-Württemberg
MBV	Ministerium für Bauen und Verkehr Nordrhein-Westfalen
MAXQDA	Software zur Unterstützung qualitativer Forschungsansätze, <a href="http://www.maxqda.de">http://www.maxqda.de</a>
MGFFI	Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration Nordrhein-Westfalen
MGO	MehrGenerationenwOhnprojekte bzw. MultiGenerationalcOhousing
MGSFF	Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie Nordrhein-Westfalen
NRW	Bundesland Nordrhein-Westfalen
NWiA	Neues Wohnen im Alter e.V., <a href="http://www.nwia.de/">http://www.nwia.de/</a>
SL	Selbstgesteuertes Lernen
VuU	Kategorie der Vernetzung und Unterstützung
WG	Wohngemeinschaft