

Peter Weber

„Intergenerative Kommunikation“

Eine Literaturstudie

Zusammenfassung: Die intergenerative Kommunikation fungiert als Oberbegriff für ein breites Spektrum unterschiedlicher Anlässe und Formen, die von einer zufälligen Alltagsbegegnung bis zu einem höchst anspruchsvollen Austausch auf der Metaebene reichen. In der Literatur wird sie überwiegend unter dem Aspekt des intergenerationellen Lernens abgehandelt. Alle am Lernprozess Beteiligten versprechen sich hier von einem Vorteil; andernfalls würde die Motivation fehlen, sich auf diesen Prozess einzulassen. Der Idealtypus einer dyadischen Beziehung ist das Mentoring. Dort werden Wissen und Lebenserfahrungen von alt zu jung übertragen – zum Vorteil beider Beteiligter.

Wissenschaftliche Forschungsarbeit

im Rahmen des ESF-Projektes ‚Existenzielle Kommunikation, Spiritualität und Selbstsorge im Pflegeberuf‘
im Programm *rückenwind*

Für die Beschäftigten
in der Sozialwirtschaft

Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband

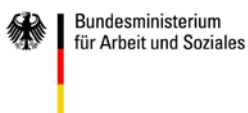
in Kooperation mit

Sozialwissenschaftliches Institut der EKD • Bundesakademie für Kirche und Diakonie
Fachhochschule der Diakonie gem. GmbH

Berlin, 2010 – 2012



Gefördert durch:



EUROPÄISCHE UNION

„Langfassung“

Intergenerative Kommunikation

Eine Literaturstudie

Peter Weber

1. Begriffsdefinitionen

Wie selbstverständlich wird der Terminus „Intergenerative Kommunikation“ in vielen Publikationen verwendet. Gelegentlich findet sich in der Literatur die Variante „*intergenerationelle* Kommunikation“ (z. B. Fiehler, 2012). Es darf angenommen werden, dass beide Varianten synonym verwendet werden können.

Die Suche nach einer präzisen Definition verläuft allerdings (nahezu) erfolglos. Der Duden in seiner aktuellen Online-Variante¹ und psychologische Fachwörterbücher führen bereits das Adjektiv „intergenerativ“ nicht auf. Verwender/innen dieses Terminus gehen vermutlich davon aus, dass sich das Begriffsverständnis aus den Bestandteilen (inter = zwischen, Generation, Kommunikation) eindeutig **zusammensetzen lässt**:

1.1 Generation

Die lateinische Herkunft (*generatio*) ist mit Zeugung(-sfähigkeit) zu übersetzen. Der Begriff wird auch analog für die Übergabe und Weitergabe (*traditio*) verwendet.

Eine Generation versteht sich laut Duden u. a. als die „Gesamtheit der Menschen ungefähr gleicher Altersstufe [mit ähnlicher sozialer Orientierung und Lebensauffassung]“². Als Beispiele für ähnliche Orientierungen oder Auffassungen werden *Generation @*, *Golf*, *X*, *Null Bock*, *No Future*, *Lost* angeführt. Angehörige einer Generation unterscheiden sich in charakteristischen Verhaltensmustern von Mitgliedern anderer Altersgruppen, häufig aber auch von Gleichaltrigen früherer Zeiten.

Zur selben Zeit Geborene weisen eine „verwandte Lagerung“ und „ähnliche Erlebnisschichtung“ auf (Mannheim, 1964, in Abicht und Miritz, 2011, 365). Während eine Generation nach klassischem Verständnis 30 Lebensjahre umfasst, werden gegenwärtig 10 bis 15 Jahre für den Generationenzusammenhang verwendet. Falls die gesellschaftlichen und (kommunikations-)technischen Entwicklungen mit ähnlich hoher Geschwindigkeit fortschreiten, ist denkbar, dass die Zahl der Lebensaltersjahrgänge pro Generationenmerkmal sich weiter reduziert. Damit würden sich die beiden Generationsbegriffsverständnisse „ähnliche Lebensaltersstufe“ und „verwandte Lagerung“ weiter entkoppeln. (Seitz, 2004, 35)

1.2 Kommunikation

Aus der Vielzahl von Definitionen sind hier zwei hilfreiche herausgegriffen:

Kommunikation (lat. *communicatio* Verbindung, Mitteilung), die wichtigste Form sozialer Interaktion, der Prozess der Informationsübertragung mit den Komponenten: Kommunikator und Kommunikant (die einseitig oder wechselseitig einwirken), den Kommunikationsmitteln (die als sprachliche oder nichtsprachliche Zeichen auftreten), den Kommunikationskanälen (...) und den Kommunikationsinhalten aller Art. Die unilaterale und bilaterale (*face-to-face*) Kommunikation geschieht durch Sprache, Blick, Mimik, Gestik, Schrift usw. Es ist dem Menschen in der Interaktion unmöglich, nicht zu kommunizieren... (Häcker und Stapf, 2009, 526).

¹ www.duden.de/suchen/dudenonline/intergenerativ, Abruf am 17.08.2012, 10.30 Uhr

² www.duden.de/rechtschreibung/Generation, Abruf am 17.08.2012, 10.50 Uhr

Der Sender übermittelt eine kodierte Botschaft an einen Empfänger. Jede Botschaft enthält Anteile einer Sachinformation, der Selbstoffenbarung, der Beziehungsbeschreibung und eines Lenkungswunsches (Schulz v. Thun, 2002, 25f).

1.3 Intergenerationale Kommunikation

Intergenerationale Kommunikation findet also bereits statt, wenn Menschen unterschiedlicher Altersstufen Botschaften austauschen. Diesem sehr weiten Begriffsverständnis soll eine der wenigen engen Definitionen gegenüber gestellt werden:

Intergenerative Kommunikation

... sind die Synthesen von Information, Mitteilung und Verstehen (zwischen Personen mit Bewusstsein) die die Funktion erfüllen, die Autopoiesis der Gesellschaft angesichts des biologisch/biografisch bedingten Wechsels der Generationen zu sichern. (...) Die aber keineswegs mit dieser Intention initiiert sein müssen wie im Falle von Erziehung. (Gilgemann, 1988, 6)

Gilgemann stellt mit seiner Definition den Anschluss zum intergenerativen Lernen her, denn nach seinem Verständnis dient intergenerative Kommunikation (ausschließlich) dem Ziel des Überlebens.

1.4 Intergeneratives Lernen

Deutlich häufiger als über intergenerative Kommunikation finden sich Veröffentlichungen und Definitionen zum intergenerativen Lernen. Dieser Terminus beschreibt einen speziellen Typ des intergenerativen Kommunizierens, bei dem Zweck und Ziel vorgegeben sind: das Lernen. Auch wenn Forschung, Modelle und Konzepte für intergeneratives Lernen sich gegenwärtig noch in der Entwicklungsphase befinden (Süssmuth, 2011, 138) sind Ausführungen zu diesem Begriff gewinnbringend für die intergenerative Kommunikation nutzbar.

Das Europäische Netzwerk für intergeneratives Lernen (enil) definiert dieses wie folgt:

Intergenerationales Lernen (IGL) ist ein Weg, auf welchem Menschen aller Altersgruppen voneinander und miteinander lernen können. Generationenübergreifendes Lernen ist ein wichtiger Teil lebenslangen Lernens, wonach Generationen zum Erhalt von Wissen, dem Erwerb von Fähigkeiten sowie der Wertevermittlung zusammenarbeiten. Neben dem Transfer von Wissen, fördert IGL das gegenseitige Lernen zwischen verschiedenen Generationen und hilft soziales Kapital, sowie Zusammenhalt in unserer alternden Gesellschaft zu entwickeln. IGL ist eine Möglichkeit auf wesentliche demographische Veränderungen einzugehen und stärkt generationenübergreifende Solidarität durch generationenübergreifende Praxis.³

Konfessionelle Träger in Baden-Württemberg haben sich zu einem Modellprojekt intergenerationales Lernen (IGELE) zusammengeschlossen, um den Dialog der Generationen zu initiieren und zu fördern.⁴ Insbesondere sollen Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit Zielgruppenbezug „ältere Menschen“ mit Kinder- und Jugendinstitutionen kooperieren.

Intergeneratives Lernen kann als Beitrag zur Reflexion eigener generationstypischer Anschauungen verstanden werden, welcher das Verständnis für die jeweils andere Generation und deren Deutungsmuster fördern will (Schmidt et al., 2009, 146). Es sind drei Ausprägungen möglich:

- Beim *Voneinander-Lernen* wird der Wissensschatz einer (meist der älteren) Generation an die andere (nachkommende) weitergegeben. Hier handelt es sich um eine fest in der Sozialisation verankerte, einseitige Form des Lernens, die auch in Bildungskonzepten aufgegriffen wird.

³ www.emil-network.eu/about/what-is-intergenerational-learning

⁴ www.igele.info/

- Das *Miteinander-Lernen* entsteht in einer generationengemischten Lerngruppe, die sich gemeinsam neues Wissen erschließt. Ein typisches Beispiel ist der gemischte Sprachkurs an einer Volkshochschule.
- Das *Übereinander-Lernen* bezeichnet eine Meta-Ebene, auf der die Beteiligten verschiedener Generationen ihre Erfahrungen und Deutungsmuster in der Begegnung mit der jeweils anderen Generation reflektieren, austauschen und dadurch gegenseitigen Erkenntnisgewinn generieren (Schmidt et al., 2008, 147).

In traditionellen Gesellschaften mit wenig Wandel lernen die Jüngeren von den Älteren. Diese dienen als vollendetes Modell und verfügen über alles notwendige Wissen. Mead (2000, 27) nennt dies eine postfigurative Kultur. In Kulturen schnellen Wandels (präfigurativ) kennen die Älteren die Zukunft der Jüngeren nicht. Kinder leben in einer für die (Groß-)Eltern fremden Welt; Erwachsene schauen mit dem Blick auf das kindliche Tun nicht mehr in die eigene Vergangenheit zurück (Seitz, 2000, 42). Das einseitige Voneinander-Lernen verliert daher in präfigurativen Kulturen an Bedeutung.

Die drei Ausprägungen des intergenerationalen Lernens bieten sich an, um induktiv die Formen intergenerationaler Kommunikation auszdifferenzieren:

1. Füreinander kommunizieren: Einseitiges Senden zum (überwiegenden) Vorteil des Empfängers
2. Miteinander kommunizieren: Kommunikationspartner/innen verschiedener Generationen tauschen Botschaften zu einem gemeinsamen Thema aus
3. Meta-kommunizieren: Die Unterschiedlichkeit der Kommunikationspartner/innen wird thematisiert, um daraus Erkenntnisgewinn für alle Beteiligten zu generieren.

Weitere Variablen bieten sich für die Differenzierung intergenerativer Kommunikation an. Im Rahmen dieser Literaturstudie wird dies jedoch nur kurz angedeutet und nicht detaillierter ausgeführt:

Variable	Ausprägung	
Veranlassung	Zufall	Absicht
Gewinn	einseitig	beidseitig
Kommunikationsrollen	symmetrisch	komplementär
Personenzahl	Individuum	Gruppe
Rahmenbedingungen	formell	informell
Status der Parteien	professionell	Laie / privat
Zeitraumen	einmalig	prozesshaft

Tabelle 1: Differenzierungsformen intergenerativer Kommunikation

2. Füreinander kommunizieren

2.1 In der Arbeitswelt

Typischerweise wird hier absichtlich, zu ein- oder beidseitigem Vorteil, zwischen Individuen, formell, professionell und prozesshaft kommuniziert.

Das Thema „Weitergabe berufsspezifischen Wissens am Arbeitsplatz zwischen Generationen“ nimmt in der Literatur einen breiten Raum ein. Dies ist naheliegend, da es sich um den wirtschaftlich interessantesten Aspekt intergenerationaler Kommunikation handelt. Auch deswegen finden sich viele Unternehmen als Kooperationspartner für empirische Studien bereit.

Der Anteil jüngerer Menschen an der arbeitenden Bevölkerung sinkt auf Grund der demografischen Entwicklung. Die Personalentwicklung ist gefordert, „Alters-Diversity-Konzepte“ zu entwickeln, die den Transfer von Wissen und Erfahrungen generationenübergreifend managen (Abicht und Miritz, 2011, 362).

Die Zuordnung der Beschäftigten zu Generationen ist branchenabhängig. Während in der Softwareentwicklung Personen über 30 schon als alt gelten, rechnet die Verwaltung erst Beschäftigte über 55 Jahren dieser Personengruppe zu (Seitz, 2004, 15).

Die Konkurrenzsituation in der Arbeitswelt kann dazu führen, dass ältere Beschäftigte ihr Wissen zurückhalten und intergenerativen Austausch meiden, um nicht ihren letzten Vorteil gegenüber der jüngeren Generation zu verspielen (Seitz, 2004, 134). Daher sollte ein intergenerativ erfolgreicher Ansatz der unternehmensinternen Kommunikation so aufgebaut werden, dass das Neue seine Chance bekommt und das Alte seine Anerkennung (Seitz, 2004, 183).

Wissenstransfer findet nicht nur von alt zu jung statt: Die jüngere Generation (unter 30) verfügt über einen Vorteil in der Anwendung moderner Kommunikationstechniken, eine raschere Auffassungsgabe und bessere sensomotorische Fähigkeiten. Führungserfahrung und handwerkliches Geschick sind hingegen die typischen Stärken der älteren Generation (über 50), die gelassener in komplexen Anforderungssituationen reagiert und informelle Wege der Informationsbeschaffung ausnutzt. Die Angehörigen der mittleren Generation (30 bis 50) sehen sich als Leistungsträger. In der Regel sind sie besser qualifiziert als die Älteren, müssen aber ihren Kompetenzanspruch gegen die Jüngeren verteidigen (Abicht und Miritz, 2011, 366f). Diese Unterschiedlichkeiten muss ein betrieblicher, intergenerativer Wissenstransfer gewinnbringend nutzen. Er sollte arbeitsplatzbezogen (beobachtend und in direkter Kommunikation) erfolgen. Unterschiedliches Lernverhalten der Generationen muss hierbei Berücksichtigung finden (a. a. O., 368).

Neben Austauschformen in (größeren) Gruppen sind Dyaden das ideale Format für den intergenerationalen Wissenstransfer im Betrieb und damit ein Instrument für die Personalentwicklung. Patenschaften, Mentoring, Coaching und Tandems sind unterschiedlichen Formate von Lern-Dyaden (siehe auch Janasz und Sullivan, 2004, 270f).

2.1.1 Patenschaften

Ein/e ältere Beschäftigte begleitet über einen definierten Zeitraum einen jüngeren Mitarbeitenden (häufig ein Unternehmensneuling). Vorrangig profitiert der Jüngere vom Erfahrungs- und Unternehmenswissen des Älteren. Aber auch für den Senior stellt der Einblick in die Welt und in die Sichtweisen eines Juniors einen hilfreichen Erkenntnisgewinn dar. Gelegentlich vertauschen sich die Generationen in den Patenrollen: So unterstützen typischerweise lebensjunge Betriebszugehörige ältere Kolleginnen und Kollegen bei der Einführung neuer EDV-Systeme. Patenschaften werden in der Regel durch Personalverantwortliche organisiert, finden sich aber auch informell (Seitz, 2004, 170).

2.1.2 Mentoring

Im Unterschied zu Patenschaften ist der Mentor oder die Mentorin eine Person, welche mindestens eine Hierarchieebene über der begleiteten Person (Mentee) steht und keine direkte Weisungsbefugnis ausübt (Weber, 2004, 16). In der Praxis wird allerdings häufig nicht zwischen Mentoring und Patenschaft unterschieden, so dass sich viele Paten (erfahrene Kollegen der gleichen Ebene) auch Mentoren nennen. Seitz (2004, 172) sieht die Patenrolle stärker bei der Vermittlung von Fachwissen und die Mentorenrolle bei der Persönlichkeitsentwicklung verortet.

In der Wirtschaft wird Mentoring überwiegend zur Förderung von Nachwuchsführungskräften oder von wichtigen Spezialisten eingesetzt und begleitet daher eine Rollenübernahme. Der/die einflussreiche Mentor/in nimmt den „Schützling“ in das eigene, meist weit ausgefächerte Netzwerk mit hinein. Neben dem durch das Unternehmen organisierten formellen Mentoring finden sich viele informelle, selbstgewählte Mentoring-Beziehungen. Erstaunlicherweise ist das informelle Mentoring in der Wirksamkeit erfolgreicher als das formelle Mentoring (Blickle, 2000, 176).

Patenschaften und Mentoring wären falsch verstanden, wenn der oder die Erfahrene ausschließlich in Form von Einbahnkommunikation Wissen weitergeben würde. Der Begleitende soll sich mittelfristig überflüssig machen. „Hilfe zur Selbsthilfe“ oder „Führen durch Fragen“ sind daher zwei wesentliche Arbeitsprinzipien für diese Formate.

Mentoren/innen geben als Gewinn an, den sie selber aus dem Mentoring ziehen:

- Befriedigung, Wissen und Erfahrung weitergeben zu können
- Verbesserung eigener beruflicher Leistung
- Loyalität des Mentees
- Anerkennung durch zukünftige Erfolge des Mentees
- Gefühl von Generativität (das eigene Leben noch einmal leben können)
- ein Hauch von Unsterblichkeit

(Blickle, 2000, 172f)

Auch außerhalb der Wirtschaft haben sich in den letzten Jahren vielfältige Formen von Mentoring oder Patenschaften entwickelt. Die Begleitung eines jungen Menschen durch das Schulleben oder durch die Berufsausbildung geschieht durch eine ältere Person ohne materielle Interessen. Häufig stammen die Mentees oder „Patenkinder“ aus benachteiligten sozialen Schichten, z. B. Migrantenfamilien. Senioren unterstützen Schüler/innen bei schulischen Themen und Problemen des Alltags⁵. Auch die Mentoren/innen profitieren: Sie beschreiben, wie sich ihnen „neue Welten öffnen“, Hinweise zum Umgang mit dem Handy oder anderen digitalen Kommunikationsmitteln nehmen sie dankbar auf.

Von Mentoren/innen werden überdurchschnittliche kommunikative, soziale und fachliche Kompetenzen erwartet und durch Weiterbildungen ausgebaut. Im Sozial- und Gesundheitswesen spezialisieren sich Mitarbeitende auf die Anleitung und Begleitung unerfahrener Kolleginnen und Kollegen, zunehmend sogar durch eine akademische Qualifikation⁶.

2.1.3 Coaching

Wenn ein (professionell ausgebildeter) Prozessberater eine Person in vertraulichem Rahmen bei der beruflichen Entwicklung mit einem formalen Auftrag begleitet, nennt sich dies seit einigen Jahrzehnten Coaching. Dieser Coach kann extern verpflichtet werden oder einer unternehmenseigenen Stabsstelle angehören. Inzwischen hat sich eingebürgert, auch ein entwicklungsförderndes Vorgesetztenverhalten als Coaching zu bezeichnen. Ob diese angesichts der dadurch entstehenden Begriffsdiffusion hilfreich ist, bleibt dahingestellt. Seitz (2004, 173) verwendet den Coachingbegriff auch für ältere Beschäftigte (kurz vor dem Ruhestand), die ihr Wissen an Neulinge weitergeben. Unklar bleibt, wie sich dies dann vom Mentoring- oder Patenkonzept unterscheidet.

2.1.4 Tandems

Beim gemeinsamen Lernen jüngerer und älterer Fachkräfte profitieren beide durch die Kernkompetenzen der jeweils anderen Person bzw. Generation. Dieses Lernformat eignet sich besonders gut für (begrenzte) Projektaufgaben (Seitz, 2004, 174). Beispielsweise arbeiten in der Deutschen Bank je ein junger und ein erfahrener Mitarbeitender gemeinsam in „Kompetenz-Tandems“ an einem Projekt (a. a. O., 69).

2.2 Im Privatleben

Im privaten Bereich findet das kommunikative Geschehen eher absichtlich, ein- oder beidseitig, zwischen Individuen oder Gruppen, informell, privat und einmalig oder prozesshaft statt.

Eine Schulklasse oder eine Kindergartengruppe, die (regelmäßig) Bewohner/innen einer Senioreneinrichtung besucht, ist der am häufigsten zu beobachtende Fall eines intergenerativen Begegnungs- und Integrationsprojektes. Für die Kinder werden positive Einstellungsänderungen gegenüber älteren Menschen und dem Älterwerden berichtet (Gaderer und Baumann, 2008, 244). Der Nutzen für die Älteren wird überwiegend in der Ausübung von Generativität, der Förderung von kognitiven sowie physischen Aktivitäten und im Erleben sozialer Beziehungen gesehen. Eine Studie mit österreichischen Seniorenheimbewohnern kommt jedoch zu einem überraschenden Ergebnis bezüglich der Wünsche und der Akzeptanz dieser intergenerativen Begegnungen durch die ältere Generation: Nur

⁵ www.zeit.de/2012/18/C-Schule-Senioren, abgerufen am 16.10.2012, 16.15 Uhr

⁶ Die Fachhochschule der Diakonie bietet z. B. einen Bachelorstudiengang zur Qualifizierung als Mentor/-in im Sozial- und Gesundheitswesen an. Näheres unter www.fh-diakonie.de/cms/Studienangebote/Mentoring/111

wenige der (überwiegend gebrechlichen) Bewohner/innen wünschen regelmäßige Kontakte außerhalb ihres familiären Umfeldes. Insbesondere bei Begegnungen mit jüngeren Kindern (unter sieben Jahren) befürchten die Betroffenen eine zu schnelle Ermüdung und eine zu starke Beanspruchung. Die stärkste positive Zustimmung aus einer Auswahlliste mit 14 Aktivitäten erhielt die freie Unterhaltung mit Kindern zwischen 7 und 10 Jahren (Gaderer und Baumann, 2008, 250). Treffen sollten allerdings nicht häufiger als alle drei Wochen stattfinden und nicht länger als eine Stunde dauern. Die Identitätsentwicklungsphasen nach Erikson könnten eine Erklärung für diese niedrigen Werte liefern: Im hohen Alter wird die Phase der Generativität durch die Integrität abgelöst: Der Mensch bereitet sich auf sein Ende vor und reflektiert seinen gesamten Lebensverlauf. Innere Aktivitäten sind hier wichtiger als Auseinandersetzungen mit anderen. Kombiniert mit dem Wunsch nach (gelegentlicher) freier Unterhaltung könnten Integrationsprojekte so umgestaltet werden, dass sie die Selbstreflexion und die Erinnerungsarbeit unterstützen (a. a. O., 255).

Für die rüstige ältere Generation steckt Potenzial in der Möglichkeit, in Kindergärten oder Schulen als Zeitzeugen/innen zu fungieren. Hierfür bieten sich insbesondere die Fächer Geschichte, Deutsch oder Religion an (Fiehler, 2012, 4).

Der älteren Generation wird eine besondere Verantwortung für das Erschließen naturbezogener Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten zugesprochen, da bei Kindern im Schulalter Vorkenntnisse zu diesen Themenfeldern rapide abgenommen hat und das Schulsystem dies nur begrenzt substituieren kann (Kandler, 2011, 182).

Auch Mentoring oder Coaching durch Ältere zur Unterstützung beruflicher Qualifikation Jüngerer etabliert sich und wird beispielsweise durch Volkshochschulen gefördert (Süssmuth, 2009, 142).

Patenfunktionen mit komplementärer Rollenverteilung werden natürlich ebenfalls berichtet: Junge Menschen helfen mehr oder weniger stark gebrechlichen Senioren im Lebensalltag oder besuchen diese „nur“ als regelmäßige Gesprächspartner/innen.

3. Miteinander kommunizieren

In dieser Variante wird eine generationsgemischte Zusammensetzung der Kommunizierenden geduldet, ist zufällig oder sogar gewollt. Es besteht kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer Generation und einer Kommunikationsrolle. Thema und Inhalt der Kommunikation sind keine Generationsspezifika, sondern etwas Drittes. Der typische Ort ist die Alltagskommunikation, die Standardform ist das „normale“ Gespräch. Situationsabhängig können die Kommunikationsrollen symmetrisch oder komplementär sein. Häufig reden die Beteiligten miteinander „auf Augenhöhe“. Die Kommunikation ist eher informell und nicht professionell.

3.1 Die Alltagskommunikation

Eine ausführliche Repräsentativstudie zur alltäglichen Kommunikation innerhalb und zwischen den Generationen liefert Allensbach (2009).

In den Feldern der Familie, der Nachbarschaft, des Geschäfts- und Berufslebens stellen Kommunikationskontakte mit Angehörigen einer anderen Generation den Normalfall dar. Nach einer Repräsentativbefragung aus 2009 führen 38% aller jungen Menschen (14-19 Jahre) täglich intensive Gespräche. Bei den Über-60-Jährigen sinkt dieser Anteil auf 17% (Allensbach, 2009, 23). Generationenübergreifend sind die beliebtesten Gesprächsthemen Neuigkeiten aus dem Bekanntenkreis (73%), Preise und Preisentwicklungen (68%) sowie Alltagsgeschehen und persönliches Befinden (66%) (a. a. O., 30). Typischerweise redet man mit Angehörigen der gleichen Altersgruppe: 85% der 14-19-Jährigen reden häufig intensiv mit Gleichaltrigen und nur 8% reden häufig mit Über-65-Jährigen. Bei den Über-55-Jährigen kommunizieren 3% häufig mit Gleichaltrigen und 14% mit 14-17-Jährigen. Insbesondere Kinderlose verfügen selten über Gesprächskontakt zur jüngeren Generation (a. a. O., 49f).

Dennoch werden Gespräche mit einer anderen Generation überwiegend positiv bewertet: Bei den Unter-30-Jährigen schätzen 65% an Gesprächen mit der Eltern- und Großeltern-Generation vor allem,

dass sie von den Erfahrungen und dem Wissen dieser Generation profitieren. 49% finden gut, dass sie ganz andere Sichtweisen und Standpunkte kennenlernen (Allensbach, 2009, 48).

Die ältere Generation (über 55) schätzt an Gesprächen mit Jugendlichen, dass sie ihnen helfen, die junge Generation besser zu verstehen und dass sie mit Themen in Kontakt kommen, mit denen sie sich sonst nie beschäftigt hätten (a. a. O., 47). Gespräche bleiben jedoch eher oberflächlich: 85% der jungen Menschen (unter 20) führen in die Tiefe gehende Gespräche häufiger in der eigenen Generation, nur 28% mit der Eltern-Generation. In der mittleren Generation (30 bis 55) führen 68% Prozent ernste Gespräche vor allem mit der eigenen Altersgruppe, 37% mit älteren Menschen und nur 21% mit Jugendlichen (a. a. O., 49). Erstaunlich: Jeweils nur 14% der Jüngeren (bis 29) und der Älteren (über 55) wünschen sich häufigere Gespräche mit Angehörigen der jeweils anderen Generation (a. a. O., 51).

Aus der Perspektive der Älteren systematisiert Fiehler (2012) die Alltagskommunikation mit jüngeren Generationen, indem er nach (körperlich-geistiger) Verfassung und Kommunikationstyp differenziert:

Altersstufe (Verfassung)	Situationstyp der Kommunikation	Mittlere Generation	Jugend
rüstig	institutionell	Einkauf Arzt Behörden	Seniorenstudium
	familiär	Kinder deren Freunde	Enkel (Kinderbetreuung)
	frei	?	? Konflikte (Straßenbahn)
gebrechlich (Heim)	institutionell	Pflegepersonal Arzt	?
	familiär	Kinderbesuch	Enkelbesuch
	frei	?	?

Tabelle 2: Kommunikationskonstellationen im Alter (nach: Fiehler, 2012, angepasst)

Die rüstigen Alten sind also noch relativ gut in Kommunikation mit anderen Generationen eingebunden, wobei freie, zufällige Kontakte zu jungen Menschen (außerhalb der Familie) eher selten und relativ häufig negativ besetzt sind. Gebrechliche Menschen erleben Kommunikation zu Kindern oder Jugendlichen nahezu ausschließlich im familiären Kontext. Die institutionelle Kommunikation (Pflegekontext) beinhaltet ein großes Konfliktpotenzial.

Auch physische Beeinträchtigungen beeinflussen die Kommunikationsqualität negativ: Verstehens- und Artikulationsschwierigkeiten führen zu Missverständnissen und Reduktion der Kommunikationshäufigkeit. Die Immobilität verhindert das Erschließen neuer Erfahrungsräume und bestärkt die Tendenz, „von früher“ zu reden (a. a. O., 5). Aus Mangel an Alternativen ersetzt die Medienkonsumation (TV und Radio) die interpersonelle Kommunikation.

Fiehler (a. a. O., 7) benennt drei Erschwernisse für die intergenerative Kommunikation:

1. Kategoriale Behandlung

Stereotype Vorannahmen über das (kommunikative) Verhalten einer Person aus der anderen Generation führen in Form der *self-fulfilling-prophecy* zu einem eigenen pro-aktiven Verhalten, welches die erwartete Reaktion des Kommunikationspartners provoziert (z. B. Beschränkung auf bestimmte Gesprächsthemen oder lautes Sprechen).

2. Selbstdarstellung als „alt“

Senioren stellen sich im Gespräch als alt dar, indem sie sich so bezeichnen („in meinem Alter“), altersbezogenen Phänomene in den Vordergrund rücken (Vergesslichkeit) oder überwiegend aus der Vergangenheitsperspektive erzählen.

3. Unterschiedliche Kommunikationsstile

Quantitative und qualitative Veränderungen im Ausdruck älterer Menschen sind wissenschaftlich noch nicht gut beforscht. Es darf angenommen werden, dass sie sich ausführlicher ausdrücken und gegenüber noch älteren Menschen durch Betonung eigener Kompetenzen abgrenzen wollen.

Daraus lassen sich drei Empfehlungen für eine angemessene Generationenkommunikation ableiten:

1. das eigene Gesprächsverhalten aus der vermuteten Sicht des Gesprächspartners bewerten (Perspektivwechsel)
2. das Alter nicht ohne notwendigen Grund zum Thema machen
3. Toleranz zu unterschiedliche Vorstellungen über gelungene Kommunikation und angemessene Kommunikationsstile entwickeln und den eigenen Absolutheitsanspruch aufgeben (a. a. O., 11f).

3.2 Digitale Kommunikation

In einer Folgestudie befasst sich Allensbach (2010) mit der Besonderheit digitaler Kommunikationsformen (auch) in Abhängigkeit von der Generationszugehörigkeit.

Die Frage nach einem idealen Ort für gute Gespräche beantworten junge und ältere Menschen ähnlich. Beide Altersgruppen bevorzugen das die eigene oder eine andere Wohnung (14 bis 17 Jahre: 92%, über 60 Jahre: 88%). An zweiter Stelle steht der Spaziergang (14 bis 17 Jahre: 58%; über 60 Jahre: 67%). (Allensbach, 2010, 10). Nur bei der Bewertung der Online-Kommunikation gibt es deutliche Unterschiede: 46% der 14-17-Jährigen glauben, dass man gute Gespräche auch über das Internet führen kann, ohne den Gesprächspartner zu sehen. Von den Über-60-Jährigen teilen nur 4% diese Ansicht (a. a. O., 11). Der Augenkontakt wird von den Senioren als sehr angenehm erlebt (67%), während die 14-17-Jährigen dies nur zu 42% angeben (a. a. O., 13). Dass der Austausch über das Internet genau so intensiv und emotional sein kann wie ein persönliches Gespräch, glauben allerdings auch nur 37% der Jugendlichen (Senioren: 6%) (a. a. O., 14). Personen über 60 Jahre nutzen das Internet vor allem zur Terminvereinbarung (41%), zur Mitteilung der aktuellen Befindlichkeit und für die eigene Familie (33%). Bei den 14-17-Jährigen gibt es eine sehr umfangreiche und differenzierte Nutzung. An der Spitze stehen die Mitteilung der aktuellen Befindlichkeit (78%), Terminvereinbarungen (75%) und Infos zu Arbeit, Schule oder Beruf (74%) (a. a. O., 20). Eine hohe Übereinstimmung gibt es bei der Bewertung, dass das Attribut „offene, ehrliche Gespräche“ eher auf persönliche Gespräche, als auf Online-Kommunikation zutrifft (Jugendliche: 66%, Senioren: 72%) (a. a. O., 31). Während sich 82% der 14-17-Jährigen mehrmals pro Woche privat mit anderen über das Internet austauschen, sind dies bei den Über-60-Jährigen nur 8% (a. a. O., 35). Als Kommunikationsplattformen nutzen Ältere fast nur die E-Mails (16%), während Jugendliche Chatten (61%), Mails (58%) und soziale Plattformen (45%) bevorzugen (a. a. O., 39). Dass sich jemand während eines Gespräches mit seinem Handy beschäftigt, finden 44% der Jugendlichen und nur 8% der Senioren akzeptabel (a. a. O., 46). Überwiegend tauschen sich die Befragten im Internet mit Personen aus, zu den auch sonst guter Kontakt besteht (14-17: 80%, über 60: 76%) (a. a. O., 56). jedoch finden junge Menschen häufig auch neue Kontakte über das Internet (55%), während dies bei Senioren fast nie passiert (14%) (a. a. O., 57). Online-Erstkontakte führen häufig zu persönlichen Treffen (14-17: 59%, über 60: 55%) (a. a. O., 65).

3.3 Bildung und Lernen

Im Unterschied zum generationshomogenen Lernen im Pflichtschulsystem sind Volkshochschulen ein idealer Ort für intergenerative Kommunikation, da sich deren Angebote nach ihrem Selbstverständnis an verschiedene Generationen richten. Jedoch hängt es von der didaktischen Gestaltung der Angebote ab, ob ein wirkliches Miteinander in der Kommunikation und im Lernen zwischen den Generationen geschieht (Süssmuth, 2008, 141). Das Interesse am intergenerativen Lernen ist bei der älteren Generation allerdings deutlich ausgeprägter als bei jüngeren Menschen (Schmidt et al, 2009, 152).

In einem Forschungsprojekt zum Bildungsverständnis und Bildungsverhalten älterer Menschen (Tippelt et al., 2008) äußern 80% der Befragten zwischen 45 und 80 Jahren, die eine Weiterbildung planen, dass ein intergenerativer Austausch in der Weiterbildung für sie wichtig oder sehr wichtig wäre.

Ausgehend von spontanen Reaktionen beim Betreten eines altersgemischten Vortragsraums ermitteln Schmidt et al. (2008, 152ff) drei Typologien der älteren Lernwilligen:

- *Zurückhaltende* haben keine Ängste gegenüber gemeinsamem Lernen, möchten dies jedoch themenabhängig tun. Die subjektiv geeigneten Themen differieren stark. An nur für Ältere konzipierten Bildungsangeboten zeigt dieser Personenkreis kein Interesse.
- *Skeptiker/innen* sind in der Regel lernentwöhnt und zeigen Versagensängste im gemeinsamen Lernen mit Jüngeren. Die Befürchtung eines zu hohen Lerntempos und der Ausgrenzung aus der Gruppe erschwert ihnen die Entscheidung zu Teilnahme. Dennoch überwiegt der Antrieb, zumindest einen Versuch zu starten. Trotz aller Ängste steht auch diese Gruppe dem Austausch zwischen Generationen positiv gegenüber.
- *Enthusiasten/innen* sind zumeist den Umgang mit jungen Menschen gewohnt. In dieser Gruppe finden sich überwiegend Akademiker/innen und (früher) selbst in der Lehre tätige Personen. Die Enthusiasten sehen ihre eigenen Ressourcen und den Gewinn, den sie für Jüngere darstellen können. Aus ihrer Sicht gelingt der Dialog, wenn und weil gegenseitige Akzeptanz und Toleranz vorhanden sind. Die Aufgeschlossenheit gegenüber intergenerationellem Lernen korreliert mit der Häufigkeit von Bildungsaktivitäten sowie mit der Höhe des Bildungsabschlusses der älteren Generation (Schmidt et al., 2008, 155).

3.4 Die Pflege

Funktionsbedingt treffen in der Pflege Angehörige verschiedener Generationen aufeinander, für die eine möglichst eindeutige Verständigung Grundbedingungen der Aufgabenerfüllung ist. Die Kommunikation zwischen (professionell) Pflegenden und Gepflegten dient (vorrangig) der Unterstützung der Pflegetätigkeit. Ihr Gelingen ist eine der wesentlichsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Pflegeprozess (INQA; 2010, 3). Thema der Kommunikation ist „etwas Drittes“, die angemessene Versorgung; daher handelt es sich um ein „Miteinander kommunizieren“. Die Situation der Pflegenden (Zeitdruck) und der Patienten/innen (körperliche oder geistige Beeinträchtigungen) sowie die Generationenunterschiede erschweren die Kommunikation.

Der Praxisratgeber der Initiative Neue Qualität der Arbeit „Kommunikation und Interaktion in der Pflege“ (INQA, 2010) führt viele Pflegeprobleme auf Kommunikationsfehler zurück. Wie in einem Labyrinth geraten Pflegende durch Mehrdeutigkeiten, Mängel bei (gegenseitiger) Wertschätzung, fehlende Zuhörbereitschaft oder bei Stimmungsschwankungen in Sackgassen (a.a.O., 7). Erfahrene Pflegefachleute empfehlen als hilfreiches Kommunikationsverhalten (a. a. O., 8ff):

- Positive Grundstimmung: Diese strahlt auf Patienten/innen aus und erhöht die Kooperationsbereitschaft. Auch eine gute Stimmung innerhalb der Organisation ist wichtig (Arbeitsklima).
- Einfache, klare Sprache: Der medizinische Jargon sollte durch einfache Beschreibungen ersetzt werden. Einfachheit ist der wichtigste „Verständlichmacher“ der Kommunikation.
- Ausgeglichenen Hören und Sprechen: Ausreden lassen, Verständniskontrolle durch Nachfragen und ungefähr gleich große Gesprächsanteile führen zur Ausgeglichenheit.
- Aufgeschlossenheit gegenüber Kritik: Statt einer Abwehrhaltung oder sofortiger Rechtfertigung wird versucht, das Anliegen der kritisierenden Person zu verstehen. Dieses verbirgt sich häufig hinter überzogen wirkenden Formulierungen.
- Gegenseitige Wertschätzung: Die häufige Anrede mit dem Namen, erkennbares Interesse daran, was den anderen beschäftigt und die Anerkennung von (kleinen) Fortschritten sind drei Ausdrucksformen der Wertschätzung.
- Klarheit über die Motive der Beteiligten: In Beratungssituationen (auch mit Angehörigen) werden häufig „Schattenmotive“ genannt, welche das eigentliche Anliegen oder eine Sorge überdecken. Zurückspiegeln und Hinterfragen hilft, dies freizulegen und zu verstehen.
- Die richtigen Fragen stellen: Offene Frageformulierungen ermöglichen den Befragten alle Antwortmöglichkeiten; geschlossene Fragen „denken vor“, engen ein und nehmen den anderen u. U. nicht ernst. Bislang nicht ausgesprochene Befürchtungen können durch die Pflegenden vorsichtig in Form offener Fragen angesprochen werden.

- Die Wirkungen von Sprache beachten: *Ich*, *Sie* und *Wir* in den Aussagen wird korrekt und konsequent unterschieden. Das *Wir* ist (nur) gefragt, wenn gemeinsame Positionen entwickelt werden sollen. Manche Redewendungen oder Floskeln können herabwürdigend oder verletzend wirken.

3.5 Die Arbeitswelt

Die Auswirkungen des demografischen Wandels bilden die Rahmenbedingungen für die intergenerative Wissenskommunikation in Betrieben. Der Anteil von Erwerbstätigen über 55 Jahren steigt deutlich an; die Zahl qualifizierter, jüngerer Arbeitnehmer/innen nimmt stark ab. Eine Kommunikation zwischen den Generationen im Betrieb dient daher nicht nur der Weitergabe des Wissens vor dem Ausscheiden (d. h. dem Füreinander-Kommunizieren). Da Jung und Alt in der Zusammenarbeit immer mehr aufeinander angewiesen sind, soll die intergenerative Kommunikation auch die Organisationskultur und die Leistungsfähigkeit heterogener Teams positiv beeinflussen (Gerstenmaier und Mandl, 2011, 125). Sie wird damit ein Teil des Diversity-Managements.

Die Leistungsfähigkeit altersheterogener Gruppen wurde in der Forschung bislang eher negativ eingeschätzt. Demgegenüber fanden Roth, Wegge und Schmidt (2007, 108f) heraus, dass die Negativeffekte sogar ins Positive gedreht werden können: Dazu sind insbesondere die Wertschätzung der Heterogenität (durch Gruppenmitglieder und das Umfeld) sowie die Entwicklung gemeinsamer, identitätsstiftender mentaler Modelle erforderlich. Ein ähnliches Bild findet sich bei der Bewertung der Nachhaltigkeit von Diversity-Management: Ein Training von Perspektivenübernahmen und selbstkritischen Reflexionen führt hier zu signifikanten Verbesserungen (Krings, Bollmann und Palazzo, 2009, 35f).

Die Bearbeitung komplexer, nicht detailliert planbarer Arbeitsaufgaben gewinnt an Bedeutung. Hier ist ein Erfahrungswissen gefragt, über das insbesondere ältere Arbeitnehmende mit langer Betriebszugehörigkeit verfügen (Abicht und Miritz, 2011, 362).

4. Meta-kommunizieren

Die anspruchsvollste Form intergenerationaler Kommunikation thematisiert und reflektiert sich selber, also die intergenerationale Kommunikation. Voraussetzungen sind ein Erfahrungsraum, in dem diese Kommunikation praktiziert und erlebt wurde, sowie ein Reflexionsraum, in dem die Beteiligten sich austauschen, gegenseitig anregen, voneinander und miteinander lernen sowie diese gemeinsamen Lernprozesse ebenfalls beobachten und analysieren. Erfahrungsräume können alle weiter oben beschriebenen Orte darstellen, von der Alltagskommunikation über den Betrieb bis hin zur Pflege. Die Anforderungen an die Reflexionsräume sind jedoch sehr hoch: Die Beteiligten benötigen eine hoch ausgeprägte Kommunikations- und Sozialkompetenz. Die Rahmenbedingungen (Regeln, Zeit, Ort etc.) müssen den gemeinsamen Denkprozess ermöglichen und fördern. Typischerweise findet diese Kommunikationsform in und zwischen Gruppen statt, ist geplant, zu beidseitigem Vorteil, formell, prozesshaft und setzt (zumindest teilweise) professionelle Akteure/innen voraus.

Es existiert eine Gesprächsform, welche die intergenerationale Metakommunikation ideal unterstützt: Der DIALOG realisiert ein Miteinander- und Voneinander-Lernen auf höchstem Niveau. Für Senge (2011) ist der Dialog ein unverzichtbares Prinzip und die ideale Methode einer lernenden Organisation.

4.1 Der Dialog

Zwei wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen intergenerationaler Kommunikation sind Wesensbestandteile des Dialogs: Radikaler Respekt gegenüber anderen Beteiligten und die konsequente Aufhebung von Vor-Urteilen.

Das jahrtausendealte Kommunikationsformat des Dialogs wurde von Buber (1998), Bohm (1999) und Senge (2011) für die Neuzeit wiederentdeckt und angepasst. Der Dialog will einen gemeinsamen

Denkraum herstellen, in dem vorurteilsfrei vorhandenes Wissen ausgetauscht und neue Erkenntnisse erschaffen werden. Eigene Wahrnehmungen, Denkprozesse und Vor-Annahmen werden „in den Raum gestellt“ und gemeinsam betrachtet. Zu den Prinzipien gehört, eigene Annahmen offen zu legen und Standpunkte anderer neugierig zu hinterfragen. Jeder Teilnehmende sollte ein Gleichgewicht zwischen produktivem Plädieren und aktivem Zuhören (Erkunden) anstreben. Durch Hilfsmittel (Redestab) und Regeln wird der Gesprächsprozess entschleunigt. Respekt vor allen anderen Teilnehmenden und Offenheit für Neues sind zwei konstitutive Haltungen, ohne die ein Dialog nicht gelingen kann.

Grundhaltungen und Ziele des Dialogs lassen diesen als ideales Format für intergenerative Kommunikation in und zwischen Gruppen erscheinen. Allerdings ist er methodisch sehr anspruchsvoll und setzt eine intensive Vorbereitung voraus. Daher eignet sich der Dialog vor allem für innerbetrieblich intergenerative Gespräche. Personen, die in Haltungen und Methoden des Dialogs geschult sind, können diese Kompetenzen erfolgreich auch einseitig einsetzen, also beispielsweise als Pflegende mit gebrechlichen Senioren kommunizieren.

4.2 Der Dialog in der Arbeitswelt

Voraussetzung für eine dialogische Kommunikation zwischen Generationen ist ein Beobachtungslernen durch längere Zusammenarbeit im Team (Seitz, 2004, 136). Der Austausch untereinander entspricht einem Grundprinzip der lernenden Organisation. Seitz (a. a. O., 155) führt unter Berufung auf Knopf (1995, 225) folgende Elemente eines betrieblichen intergenerativen Dialoges auf:

- Herstellen eines gemeinsamen Erfahrungsraumes
- Finden einer gemeinsamen Sprache
- Reflexion der Berufserfahrungen (durch Story Telling)
- Erinnern der Unternehmensgeschichte
- Aufdecken von Vorurteilen und Denkmustern zwischen alt und jung
- Ursachen eigener Gedanken und Einsicht grundlegender Ansichten der anderen
- Entwicklung gemeinsamer Strategien
- Rollentausch
- Einüben von Teamentwicklung

5. Zwischenfazit

Die intergenerative Kommunikation fungiert als Oberbegriff für ein breites Spektrum unterschiedlicher Anlässe und Formen, die von einer zufälligen Alltagsbegegnung bis zu einem höchst anspruchsvollen Austausch auf der Metaebene reichen. In der Literatur wird sie überwiegend unter dem Aspekt des intergenerationellen Lernens abgehandelt. Alle am Lernprozess Beteiligten versprechen sich hiervon einen Vorteil; andernfalls würde die Motivation fehlen, sich auf diesen Prozess einzulassen. Der Idealtypus einer dyadischen Beziehung ist das Mentoring. Dort werden Wissen und Lebenserfahrungen von alt zu jung übertragen – zum Vorteil beider Beteiligter. Mentoringkompetenz kann systematisch auf- und ausgebaut werden. Gute Mentoren/innen sind Vorbilder für gelingende intergenerative Kommunikation. Der Idealtypus für Gespräche in oder zwischen Gruppen ist der Dialog. Hier werden Generationenunterschiede zum Thema, Antrieb und Gewinn des Gesprächs. Der Dialog ist ein äußerst anspruchsvolles Format, welches von allen Beteiligten hohe intellektuelle, kommunikative Fähigkeiten und Selbstdisziplin verlangt. Daher eignet er sich nur für einen begrenzten Teil der intergenerativ kommunizierenden Menschen. Personen mit Dialog-Kompetenz können diese gewinnbringend in anderen Kommunikationssituationen einsetzen und damit beispielsweise alle Empfehlungen für gute Kommunikation in der Pflege erfüllen.

Im Sozial- und Gesundheitswesen kommuniziert häufig medizinisches und pflegerisches Fachpersonal mit Menschen, deren Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Statt der Weitergabe des Wissens an eine neue Generation dominiert in diesem Feld die Herausforderung, sich respektvoll,

eindeutig und zu beiderseitigem Vorteil zu verständigen. Dies entspricht dem Miteinander-Kommunizieren (Kapitel 2). Metakommunikation ist ein kostbares Lernfeld für alle professionell Tätigen. Denn sie verbessert Effizienz und Effektivität aller anderen Kommunikationsformen.

6. Das Mentoring als Idealtypus intergenerativer Kommunikation

Wie oben bereits ausgeführt, bildet Mentoring idealtypisch ab, was intergenerative Kommunikation bedeutet und bewirken kann. Auch wenn es der Form des Miteinander-Kommunizierens zuzuordnen ist, können alle Varianten intergenerativen Kommunizierens von Prinzipien und Methoden des Mentorings profitieren. Daher wird es im Folgenden exemplarisch detaillierter vorgestellt.

6.1 Grundverständnis und Begriffsbestimmung

In der Odyssee beschreibt Homer, wie der Freund des Odysseus, Mentor, beauftragt wird, den Sohn des Odysseus, Telemach, während dessen mehrjähriger Abwesenheit zu beschützen, zu begleiten und zu erziehen. Spätestens seit dem Mittelalter wurde dieses Vorbild von Menschen aufgegriffen, die sich für die Erziehung und Entwicklung anderer verantwortlich fühlten, ohne mit ihnen verwandt zu sein. Seine stärkste Entwicklung nahm das Mentoring im 20. Jahrhundert mit dem Eingang in die Berufswelt zur Förderung von Unternehmensneulingen sowie von Nachwuchsführungskräften. Ungefähr um 1980 begann die Konzeptbildung und etwas später die empirische Beforschung von Mentoring.

Ziegler (2009, 9f) hat die wichtigsten Definitionen von Mentoring zusammengestellt. Besonders aussagekräftig sind:

A mentor is a person who oversees the career and development of another person, usually junior, through teaching, counseling, providing psychological support, protecting, and at times promoting or sponsoring. The mentor may perform any or all of the above functions during the mentor relationship. (Zey, 1984, 7)

Mentoring: a process for the informational transmission of knowledge, social capital, and psychological support perceived by the recipient as relevant to work, career, or professional development; mentoring entails informal communication, usually face-to-face and during a sustained period of time, between a person who is perceived to have greater relevant knowledge, wisdom, or experience (the mentor) and a person who is perceived to have less (the protégé). (Bozeman & Feeney, 2007, 731)

Aus diesen und diversen anderen Definitionen extrahiert Ziegler Gemeinsamkeiten im Verständnis des Mentoring-Begriffs und formuliert daraus übergreifend:

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees. (Ziegler, 2009, 11)

Aus dieser Meta-Definitionen wird ersichtlich, dass Mentoring heute (zumindest von Seiten der Wissenschaft) überwiegend dem berufs- und karrierebezogenen Kontext zugeordnet wird. Bezogen auf intergenerative Kommunikation erscheint dies zunächst als Engführung. Betrachtet man die weiter oben aufgeführten Varianten des intergenerationalen Kommunizierens genauer, so wird deutlich, dass auch dort (fast) immer die Entwicklungsförderung einer (jüngeren) Person im Vordergrund steht. In der Business-Mentoringpraxis werden ebenfalls Themen bearbeitet, die über Berufliches hinausgehen: Lebensgestaltung, Familie, Gesundheit, Hobbys, Sinnfragen etc.

Ein weiterer Unterschied könnte in der einseitigen Erfolgsorientierung vermutet werden: Die Mentoring-Definitionen beschreiben lediglich die angestrebten Vorteile für den Mentee, während die intergenerative Kommunikation sich als Geben und Nehmen mit Gewinnen für alle Beteiligten

versteht. Wie weiter unten ausgeführt wird, ermittelt die Mentoringforschung jedoch auch viele Vorteile für die beteiligten Mentoren, so dass Mentoring in der Praxis auch als Prozess des Gebens und Nehmens verstanden werden darf.

Diese Wechselseitigkeit wird besonders deutlich in dem nahezu als „Standardtheorie“ des Mentorings rezipierten Konzept von Kram (1985). Unter entwicklungspsychologischer Perspektive bilden Mentor und Mentee eine komplementäre Beziehung mit gegenseitiger Bedürfnisbefriedigung: Während die Entwicklungsaufgabe des Mentees in der Eingliederung in das Berufsleben besteht, sehen sich potenzielle Mentoren/-innen mit Stagnationsproblemen konfrontiert, da sie nahezu alles erreicht haben, was ihnen die normale Berufslaufbahn bieten kann. Mentoring ist für sie eine ideale Möglichkeit, Stagnationsprobleme aufzulösen, sich neu gefordert zu sehen und dabei insbesondere auf die erworbene Berufs- und Lebenserfahrung zurückgreifen und selbige mit neuer Bedeutung aufladen zu können.

Daher sind die Unterschiede zwischen Mentoring-Definitionen sowie dem Grundverständnis intergenerativer Kommunikation in der Praxis nicht relevant und Mentoring darf als idealtypische Form für intergeneratives Kommunizieren herangezogen werden.

6.2 Wirkungen und (Miss-)Erfolgsfaktoren von Mentoring

Inzwischen sind zahlreiche empirische Studien und Metaanalysen erschienen, die den Erfolg von Mentoring belegen. Dabei werden positive Auswirkungen auf die Organisation (hier nicht von Interesse) sowie auf den Mentor und den Mentee aufgeschlüsselt. Eine übersichtliche Zusammenfassung findet sich bei Schneider und Blickle (2009, 148ff). Für Mentees zitieren sie Befunde, dass sich Vergütung und Beförderung signifikant von nicht mentorierten Vergleichspersonen unterscheiden. Ferner sind im Vergleich bessere Werte bei Laufbahnzufriedenheit, Aufstiegserwartung, Laufbahnbindung, Arbeitszufriedenheit und Unternehmensbindung nachweisbar.

Mentoren/-innen erhalten Anerkennung und Respekt nicht nur vom Mentee, sondern auch aus der Organisation. Sie werden zu neuen Lernvorgängen ermutigt, erhalten über den Mentee ungefilterte Informationen aus der Organisation, reflektieren ihren eigenen Berufsweg neu und erweitern ihr Netzwerk in bislang unerschlossene Richtungen. Andere, zuvor von Blickle (2000, 172f) nachgewiesene Erfolgserlebnisse der Mentoren/-innen wurden bereits in 2.1.2 berichtet.

Wenn Mentoring nicht immer den erwarteten Erfolg zeigt, liegt dies laut Ziegler vor allem an der Nichtrealisierung allgemein bekannter Erfolgsbedingungen. Er resümiert aus der Literatur vier Fehlerquellen (Ziegler, 2009, 13):

1. keine Eignungsfeststellung und kein angemessenes Training für Mentoren/-innen
2. unpassende Zusammenstellung von Mentor/-in und Mentee
3. zu kurze oder unangemessene Laufzeit des Mentorings
4. unzureichende Förderung der Beziehungsqualität zwischen Mentor/-in und Mentee

Dies bedeutet im Umkehrschluss: Durch eine gute Passung Mentee-Mentor/-in und eine Grundkompetenz des Mentors (ggf. durch eine Weiterbildung erreichbar) lässt sich Entscheidendes für ein erfolgreiches Mentoring bewirken.

Schneider und Blickle (2009, 151) weisen darauf hin, dass die meisten positiven Mentoringeffekte für informelle Beziehungen berichtet werden. Sie begründen dies mit dem tendenziell größeren Vertrauensverhältnis und einer besseren Passung sowie einem flexibleren Umgang mit Rahmenbedingungen bei informellem Mentoring. Dies kommt der intergenerativen Kommunikation entgegen, da diese ebenfalls häufig in informellen Kontexten stattfindet.

6.3 Informelles und formelles Mentoring

Nicht nur wegen der unterschiedlichen Erfolge unterscheidet die Mentoringforschung zwei deutlich voneinander abweichende Ansätze: Die Beteiligten können sich frei finden und ungebunden alle Details der Beratungsbeziehung miteinander aushandeln oder sie finden durch die Organisation einer dritten Partei zueinander und binden sich zumindest teilweise an Vorgaben.

Die erste Variante wird als informelles (gelegentlich auch inoffizielles) Mentoring bezeichnet. Dieses Mentoring ist nur begrenzt der Öffentlichkeit und der Wissenschaft verfügbar, da es ja quasi „im Verborgenen“ stattfinden kann. Die Beteiligten müssen niemand über ihr Tun Rechenschaft ablegen, erfahren allerdings auch keine organisatorische oder inhaltliche Unterstützung.

Vermutlich in der Mehrzahl der Fälle geht hier die Suchinitiative vom Mentor aus. Ein lebens- und berufserfahrener Mensch trifft zufällig auf eine förderungswürdige Person oder sucht sich diese gezielt. Beweggründe mögen sein, eigene Erkenntnisse weiterzugeben, der eigenen Existenz einen zusätzlichen Sinn zu geben oder vieles mehr. Möglicherweise bietet der Mentor seinem Schützling gezielt eine Unterstützung an und vereinbart regelmäßige Gespräche. Denkbar ist auch, dass die Unterstützung ohne Absprache erfolgt. Der Schützling merkt also nur langsam, dass sich jemand „um ihn sorgt“; er befindet sich in einer sehr passiven Rolle und ist u. U. dennoch dankbar.

Seltener wird der komplementäre Suchweg gewählt: Eine jüngere, unerfahrene Person sucht sich eigeninitiativ eine Unterstützung. Möglicherweise kennt sie bereits aus einem beruflichen oder privaten Kontext einen geeigneten Ansprechpartner; dies erleichtert die Suche. Ggf. war zunächst der Wunsch nach Unterstützung da und ein geeigneter Mentor muss nun frei gesucht werden. In der Regel wird der Mentor gefragt, ob er zu einer (zeitlich begrenzten) Begleitung bereit ist. Es mag auch geschehen, dass der „erwählte“ Mentor immer wieder mit Einzelthemen um Rat gefragt wird, ohne dass der Mentee eine Beratungsbeziehung thematisiert bzw. um eine Vereinbarung bittet.

Auch wegen der vielfältigen Wege des Zueinanderfindens ist informelles Mentoring schwierig einzugrenzen. Einzelfallunterstützung oder eine sehr lockere, gelegentliche Beratung enthalten wesentliche, aber nicht alle Elemente einer Mentoringbeziehung. Oftmals werden die beiden Akteure ihre Kommunikationsbeziehung nicht als Mentoring bezeichnen; manchen mögen dieser Begriff und das damit verbundene Konzept sogar unbekannt sein. Die Unterstützung kann sich auf alle Lebensbereiche beziehen oder nur ein sehr spezielles Feld abdecken: Beispielsweise unterstützt eine pensionierte Lehrerin Migrantenkinder bei der Erstellung von Hausaufgaben. In diesem oder ähnlich gelagerten Fällen kann die Beratung sogar für mehrere Klienten/-innen gleichzeitig erfolgen.

Eine Bedingung sollte jedenfalls erfüllt sein, um eine informelle Unterstützung in den Bereich des Mentorings einzuordnen: Eine lebens- und berufserfahrene Person unterstützt über einen gewissen Zeitraum eine jüngere Person durch Weitergabe von Wissen und/oder die Herstellung wichtiger Kontakte mit dem Ziel der Förderung von Selbstständigkeit.

Das formelle Mentoring lässt sich deutlich leichter charakterisieren und abgrenzen: Es gibt eine dritte Partei (häufig die Personalabteilung in Unternehmen), die Verantwortung für die Organisation des Mentoringprozesses übernimmt. Dazu gehören in der Regel das Matching, die Ausbildung von Mentoren und die Vorgabe von Rahmenbedingungen für den Prozess.

Außerhalb des unmittelbaren beruflichen Kontextes findet intergenerative Kommunikation in der Regel ohne feste Rahmenbedingungen, Ausbildung von Kommunikationspartnern oder Matching statt. Hilfreich könnte sein, wenn zumindest ein Rahmen vorhanden wäre, innerhalb dessen potenzielle Gesprächspartner/-innen zueinander finden könnten. Wegen des geringen Organisationsgrades könnte dies semiformal oder semiinformal genannt werden.

6.4 Das Matching

Beim Mentoring entscheidet sich vieles in der zentralen Frage, wie welche Mentoren/-innen und Mentees zueinander finden. Wer sich wen aussucht, ist ein Ausdruck der Erwartungen und wirkt sich signifikant auf die Beziehungsgestaltung sowie auf die Ergebnisqualität aus. Die Trennungslinien zwi-

schen verschiedenen Matchingvarianten verlaufen nicht eindeutig zwischen formellem und informellem Mentoring, obwohl es hier deutliche Zusammenhänge gibt.

a) Ein Mentor/-in entscheidet sich frei für einen Mentee

Eine Person hat sich frei für ein Engagement entschieden und unterliegt keinen Restriktionen bei der Wahl eines Mentees. So gehen z. B. pensionierte Akademiker/-innen in Schulen oder schulische Nach-Unterrichts-Betreuungseinrichtungen und suchen sich dort ein (durch soziale Benachteiligungen im Lernen beeinträchtigtes) Kind frei zur Betreuung aus.

Vorteile dieser Variante: Der Mentor findet ein zu seinem Kompetenzprofil und zu seiner Begleitungsmotivation „passendes“ Kind. Das Kind erlebt die Auswahl als Zeichen der Wertschätzung. Die Organisation des Matchings ist relativ unaufwändig. Es gibt keinen (dritten) „Sündenbock“, wenn das Mentoring nicht nach Wunsch verläuft.

Auch innerhalb von Unternehmen ist diese freie Variante weit verbreitet. Einflussreiche Personen suchen sich Protégés, ohne jemand um Erlaubnis zu fragen. Sogar im formellen Mentoring ist dieses Matching möglich: Die Organisation informiert lediglich über Möglichkeiten eines Mentorings, bietet Unterstützungsmöglichkeiten an und überlässt das Matching „dem freien Spiel der Kräfte“.

b) Ein Mentor/-in wählt den Mentee aus einem Pool

Im Unterschied zur ersten Variante ist hier ein Pool von potenziellen Mentees vorhanden. Dazu ist eine Organisation erforderlich bzw. verantwortlich, die z. B. Schüler nach ihrem Interesse an einem Mentoring befragt und eine Liste (ggf. mit Auswahlkriterien) anlegt.

Die Vorteile der ersten Variante gelten auch hier. Ggf. wird die Auswahl für die Mentoren sogar erleichtert, da sie auf vorinformierte und prinzipiell motivierte Mentee-Kandidaten treffen. Allerdings muss der (überschaubare) Organisationsaufwand durch eine Institution bewältigt werden, ein klassischer Fall für das formelle Mentoring.

c) Ein Mentee entscheidet sich frei für einen Mentor

Eine Person spricht „aus freien Stücken“ eine andere, lebenserfahrenere Person an und bittet um Begleitung. Dies setzt ein überdurchschnittliches Selbstbewusstsein des Mentees voraus. Zudem muss sich für den Mentee eine Gelegenheit ergeben haben, potenzielle Mentoren kennenzulernen.

Vorteilhaft ist, dass hier eine hohe Motivation des Mentees unterstellt werden kann. In der Regel wird der Mentor die Anfrage als persönliche Wertschätzung und Anerkennung seiner Kompetenzen erleben. Eine Ablehnung der Anfrage durch den Mentee kann im Umkehrschluss eine Demotivation und eine Beschädigung der Selbstsicherheit beim Mentee bedeuten.

d) Ein Mentee wählt den Mentor aus einem Pool

Die Vorteile der freien Wahl gelten auch hier in nahezu gleicher Ausprägung. Die Wahrscheinlichkeit einer Ablehnung ist reduziert, da die Pool-Mentoren sich vorher prinzipiell zum Mentoring bereit erklärt haben. Allerdings schränkt jede Pool-Liste die Wahlmöglichkeiten ein. Zudem ist eine Organisation erforderlich, welche die Mentoren sucht, befragt, die Liste erstellt und diese an potenzielle Mentees kommuniziert.

e) Eine dritte Partei schlägt dem Mentor einen oder mehrere Mentees vor

Sobald eine dritte Partei mit ins Spiel kommt, ist eine wesentliche Voraussetzung für formelles Mentoring gegeben. Eine Vermittlungsinstanz übernimmt die Verantwortung oder zumindest die Organisation des Matchings. Erster Ansprechpartner ist der Mentor, dem einige aus Sicht der Vermittler geeignete Mentees vorgeschlagen werden.

Vorteilhaft ist die organisatorische Erleichterung des Matchings durch die Vermittlungsinstanz. Menschenkenntnis bzw. Fachkompetenz vorausgesetzt, können geeignete Passungen leichter zueinander finden. Dem Mentor bleiben Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Mentees und somit ein Einfluss auf die Passung. Der Mentee erlebt die Wahl durch einen Mentor als Wertschätzung seiner

Person. Falls sich allerdings für einen Mentee kein Mentor findet, kann dies als Ablehnung der Person interpretiert werden und zur Demotivation führen.

f) Eine dritte Partei schlägt dem Mentee einen oder mehrere Mentoren vor

Hierbei kann sich der Mentee für die aus seiner Sicht optimale Unterstützung entscheiden. Die Wahlmöglichkeit wertet ihn auf; gewählt zu werden, wird auch von Mentoren als Wertschätzung interpretiert.

Sollte ein Mentor über längere Zeit keine Anfragen erhalten, bleibt dessen Bereitschaft zum Engagement ungenutzt. Ein enttäuschter Ausstieg aus der Mentoringbereitschaft ist nicht unwahrscheinlich.

g) Eine dritte Partei übernimmt die Zuordnung Mentee – Mentor

Voraussetzung ist, dass die zuordnende Partei die Persönlichkeiten der Akteure sowie deren Erwartungen gut einschätzen kann. Das Matching stellt dann eine Dienstleistung dar, die den Beteiligten den Prozess erleichtern sowie zu einer guten Passung führen soll. Bei größeren Gruppen von Mentees oder Mentoren kann die Organisation durch Dritte auch dazu führen, Nachteile bzw. Ungerechtigkeiten für einzelne zu minimieren. Falls ein Mentee oder Mentor diese Einschätzung nicht teilt, kann dies zu einem ungünstigen Verlauf des Mentorings führen, da die Abwehrhaltung gegenüber dem Verfahren sich auf den jeweils anderen Rollenträger übertragen kann. Außerdem ist möglich, dass die dritte Partei Kompetenzen, Sympathie und Antipathien der Beteiligten falsch eingeschätzt hat, so dass Mentor und Mentee nach eigenem Empfinden nicht gut zueinander passen.

Bei allen organisierten Varianten ist denkbar und sinnvoll, dass der gewählten Person ein Vetorecht eingeräumt werden kann, sie also die Wahl ablehnt.

Aus der Psychotherapieforschung und anderen Feldern der Beratung (z. B. Coaching) ist bekannt, dass die Beziehungsqualität die wichtigste Erfolgsvariable darstellt. Somit sollten alle Matching-Varianten dem Ziel untergeordnet werden, dass die beiden Gesprächspartner eine tragfähige Beziehung zueinander aufbauen können.

6.5 Die Mentoring-Funktionen und -Rollen

Neben der Sympathie beeinflussen auch die gegenseitigen Erwartungen an das Mentoring den Matchingprozess. Was Mentoring bewirken soll, was also passieren soll, wenn das Matching stattgefunden hat, lässt sich gut über die Definition unterschiedlicher Funktionen eines Mentors operationalisieren. Blickle (2000, 169ff) fasst unter Berufung auf verschiedene andere Autoren (insbesondere Kram) drei Funktionsbereiche zusammen:

a) Die Vorbildfunktion

Hier dient der Mentor als Rollenmodell für seinen Protegé. Dieser übernimmt Verhaltensweisen, Werte und Haltungen, um seinem Mentor (langfristig) ähnlich zu werden. Im Laufe der Unterstützungsbeziehung wandelt sich die Hochschätzung in Respekt. Dies bedeutet, dass der Mentee nicht mehr unkritisch alles übernimmt, sondern selektiert. Am Ende der Beratungsbeziehung sollte die Abgrenzung stehen, indem der Mentee ein eigenes, unterscheidbares Profil entwickelt hat.

b) Die psychosoziale Unterstützung

Der Mentor zeigt Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber dem Mentee, kommuniziert positiv-freundschaftlich mit ihm und steht ihm mit Rat sowie seiner Lebenserfahrung zur Verfügung. Idealerweise werden Ratschläge im Laufe des Beziehungsprozesses immer seltener benötigt.

c) Die Karrierefunktion

Nach Möglichkeit verschafft der Mentor seinem Schützling herausfordernde Aufgaben, durch deren positive Bewältigung dieser sein Ansehen in der Organisation steigern kann. Der Mentee lernt die Mikropolitik seiner Organisation kennen, indem er über Netzwerke, Seilschaften, verbotene Themen,

Fettnäpfchen und Ähnliches aufgeklärt wird. Aktiv setzt sich der Mentor für Aufstiegsmöglichkeiten und Beförderungen seines Schützlings ein. Bei Angriffen stellt er sich schützend vor seinen Klienten.

Alternativ zu Blickle sei das Rollenmodell von Weber (2004) vorgestellt. Hier wird die Funktion des Mentors über vier verschiedene Rollen skizziert, denen jeweils ein konkretes Verhalten des Mentors zugeordnet werden kann.

a) Der Mentor als Lehrer

Der Mentor als lebens-, berufs- und organisationserfahrenes Individuum gibt sein „Insiderwissen“ an den Mentee weiter. Dies geschieht vorrangig durch Erzählen. Hierzu bieten sich regelmäßige Sitzungen in einem geschützten Raum von ein bis maximal zwei Stunden Dauer an. Die Themen können sowohl vom Mentee erbeten, als auch vom Mentor vorgeschlagen werden. Der Mentee hört zu, stellt Verständnisfragen, fasst zusammen und versucht einen Transfer auf seine eigene Situation.

b) Der Mentor als Vorbild

Natürlich kann der Mentee auch schon dem kommunikativen Verhalten seines Mentors während der gemeinsamen Gespräche etwas Vorbildliches entnehmen. Deutlich gewinnbringender ist allerdings die Möglichkeit, den Mentor während seiner beruflichen Tätigkeit „live“ zu erleben. Dazu nimmt der Mentee zeitlich begrenzt am Berufsalltag seines Mentors teil. Er begleitet ihn zu Gesprächen oder Meetings, ist Zuhörer bei Telefonaten, liest sich vom Mentor verfasste Schriftstücke durch etc. Auch Äußerlichkeiten wie die Struktur des Tagesablaufs, die Ablage von Dokumenten, die Gestaltung des Büroraums oder die Bekleidung können als Anregung oder Vorbild dienen. Diese Rolle wird in der Regel außerhalb von Mentoring-Sitzungen, also im normalen Berufsalltag, ausgelebt. Der Mentee beobachtet und stellt bei passender Gelegenheit Verständnisfragen.

c) Der Mentor als Netzwerker

In dieser Rolle wird der Mentor aktiv für seinen Protegé tätig. Er nimmt ihn (zumindest teilweise) in sein eigenes Beziehungsnetzwerk mit hinein. Dies geschieht durch Empfehlungen bei Dritten. Gut kombinieren lässt sich die Netzwerk- mit der Vorbildfunktion, indem der Mentee zu wichtigen Personen bzw. Veranstaltungen mitgenommen wird. Der Mentor macht seinen Mentee und andere Personen miteinander bekannt und gibt ggf. für das Kennenlerngespräch wichtige Stichworte vor. Bei einflussreichen Mentoren wirkt sich alleine die Tatsache karrierefördernd aus, dass jemand „im Schlepptau“, also als Begleiter des Mentors beobachtet wird. Die Aufgabe des Mentees in diesem Funktionsbereich besteht darin, aufgeschlossen auf andere zuzugehen.

d) Der Mentor als Coach

Während die ersten drei Rollen keine besonderen mentoringspezifischen Vorkenntnisse beim Mentor erfordern, handelt es sich beim Coachingaspekt um die anspruchsvollste Funktion. Der Mentor fördert Selbsterkenntnis und Autonomie seines Schützlings, um die Mentoringbeziehung auf Dauer überflüssig zu machen. Hier sind Gesprächstechniken wie Führen durch Fragen oder angemessenes Feedback erforderlich. Das Coaching findet im Rahmen regelmäßiger Mentoringgespräche statt, ähnelt hierin also der Lehrer-Rolle. Vorrangig sollte es dazu dienen, die Beobachtungen und Erfahrungen des Mentees zu reflektieren, korrigieren und transferieren. Daher nimmt das Coaching auch Bezug auf die in den Rollen als Vorbild oder Netzwerker generierten Beobachtungen und Erkenntnisse. In der Coachingfunktion vermeidet der Mentor, Ratschläge oder schnelle Antworten zu geben. Er führt den Mentee (überwiegend durch offene Fragen) zu eigenen Lösungen. Diese Rolle könnte auch als Meta-Funktion des Mentorings beschrieben werden. In einem idealen Mentoring-Prozess werden die ersten drei Rollen (insbesondere die des Lehrers) während des Verlaufs abnehmen, während die Bedeutung und der zeitliche Umfang der Coaching-Funktion kontinuierlich ansteigen.

Die Bedeutung der Funktions- und Rollenmodelle für die intergenerative Kommunikation

Die oben beschriebenen Modelle gehen von einem Mentoring aus, welches im beruflichen Kontext und innerhalb einer Unternehmensorganisation stattfindet. Nur diese Berufs-Mentorings sind bislang wissenschaftlich erfasst, untersucht und modelliert worden.

Mentorings zum Berufseinstieg oder zum Karriereaufstieg gehören in das Zentrum intergenerativer Kommunikation. Wissen und Erfahrung berufs- sowie lebenserfahrener Personen wird an eine jüngere Generation weitergegeben.

Allerdings hat sich das Mentoring inzwischen weit über den beruflichen Kontext hinaus verbreitet. In diesen Fällen sind die Mentoren meistens ehrenamtlich tätig. Insbesondere wenn sie ihre Berufstätigkeit im Ruhestand in ehrenamtlichen Einsatz umwandeln (z. B. als Pädagoginnen), sind sie hoch qualifiziert. Es finden sich aber auch Mentoren, die nicht durch Berufsausbildung oder Weiterbildungen qualifiziert sind, sondern (ausschließlich) ihre Lebenserfahrung und Menschenkenntnis einbringen.

Aus den drei Mentoringfunktionen von Kram ist im ehrenamtlichen, intergenerativen Mentoring vor allem die psychosoziale Unterstützung gefragt. Gegenseitige Wertschätzung, die Weitergabe von Lebenserfahrungen sowie hilfreiche Ratschläge stehen im Vordergrund. Wegen des meist zu großen lebensgeschichtlichen Abstands zwischen Mentee und Mentor hat die Vorbildrolle keine große Bedeutung. Die Karrierefunktion setzt voraus, dass beide Beteiligte der gleichen Organisation angehören und der Mentor dort über einen großen Einfluss verfügt. Dies ist im ehrenamtlichen Mentoring nur selten anzutreffen.

Aus den vier Mentoringrollen nach Weber ist die des Lehrenden hervorzuheben. Vorbild- und Netzwerkfunktion sind wie oben beschrieben nur ausnahmsweise gefragt. Besondere Bedeutung kann jedoch der Coachingrolle zukommen. Hier werden die überwiegende Einbahnkommunikation der Lehrendenrolle aufgebrochen und die Intensität des Gespräches vertieft. Eine hilfreiche Anwendung dieser Rolle erfordert eine Kompetenz beim Mentor, die in der Regel nur durch Fort- und Weiterbildungen erworben werden kann. Der Aufbau von Coachingkompetenz sollte somit im Vordergrund von Mentorenaus- und -weiterbildungen stehen.

Das Standardwerkzeug des Coachs ist die (offene) Frage. Das verstehenwollende, erhellende, hinterfragende und weiterführende Fragen bildet die kommunikative Komplementärfunktion zur Weitergabe von Wissen und guten Ratschlägen, welches aus der Rolle des Lehrenden erfolgt. Beides ist kommunikativ ein wechselseitiges Geben und Nehmen, wobei die Auswahl der Themen und der angezielte Erfolg ausschließlich mit Blick auf den Mentee geschieht.

6.6. Das kommunikative Standardwerkzeug im Mentoring

Offene Fragen geben dem Empfänger keine Auswahlantworten vor und lassen ihm somit alle Möglichkeiten. Der Fragende drückt damit sein Interesse aus, uneingeschränkt zu erfahren, was der Befragte weiß, denkt, bewertet oder urteilt. Wer ehrlich an der Person, den Erfahrungen und der Meinung eines anderen interessiert ist, der stellt automatisch überwiegend offene Fragen. Daher wird hier eher eine Haltung als eine Methode skizziert.

Trotz der Offenheit ist es möglich, das Gespräch zu lenken, indem der „Winkelgrad“ der Fragen verändert wird:

- 360-Grad-Fragen geben gar nichts vor und ermöglichen es dem Befragten, zu benennen, worüber er reden möchte: „Wie möchten Sie heute unsere Zeit nutzen?“ „Worüber möchten Sie reden?“
- 180-Grad-Fragen geben ein Thema vor oder greifen dieses auf: „Wie schätzen Sie die Entwicklung in Ihrem Unternehmen ein?“ „Was hat sich seit unserem letzten Gespräch zum Thema Teamstimmung verändert?“
- 90-Grad-Fragen vertiefen Teilaspekte eines Themas: „Welche finanziellen Auswirkungen hätte für Sie der Aufstieg in die nächste Führungsebene?“ „Welche Fortbildungsmöglichkeiten können Sie nutzen, um sich darauf vorzubereiten?“
- 45-Grad-Fragen gehen ein (Teil-)Thema einseitig an: „Welche Vorteile hätte für Sie der Wechsel in die angebotene neue Aufgabe?“ „Was spricht dafür, dass das wechselhafte Verhalten Ihres Chefs nur von seinen Stimmungen abhängt?“

Der Zeitpfeil offener Fragen im Mentoring ist meist in die Zukunft gerichtet, d. h. die Fragen zielen auf einen Zustand ab, der noch nicht erreicht ist und beschäftigen sich mit Ereignissen sowie Entwicklungen, die dem Mentee bevorstehen.

Komplementär ergänzen sich offene Fragen durch ehrliche Antworten, subjektive Sichtweisen und den Verzicht auf einen Absolutheitsanspruch. Statt „das ist so“ heißt es „so sehe ich es“. Idealerweise sollte der Mentee dieses Kommunikationsverhalten entwickeln. Noch wichtiger ist, dass der Mentor als Vorbild ohne Absolutheits- oder Objektivitätsanspruch kommuniziert, wenn er keine Fragen stellt, sondern Informationen, Erfahrungen und Meinungen weitergibt.

Zeitpfeil: vergangenheitsbezogen mit Perspektive Mentor

In der intergenerativen Kommunikation lassen sich zwei Zeitpfeile unterscheiden: Vergangenheitsorientierte Fragen stehen im Vordergrund, wenn ein Jüngerer einen Älteren nach dessen Erlebnissen und Lebenserfahrungen befragt. Zukunftsorientierte Fragen dominieren, wenn ein Älterer einen Jüngeren unterstützt und an dessen Plänen, Ideen und Sorgen interessiert ist.

Gelingende intergenerative Kommunikation lässt sich daran erkennen, dass offen gefragt wird. Idealerweise spielen beide Zeitpfeile und beide Fragerichtungen in der Gesprächsbeziehung eine Rolle. Wenn der Befragte keinen Absolutheitsanspruch vertritt, sondern sehr persönlich antwortet, wird dies den Fragsteller ermutigen, weiterzufragen und die Antworten unvoreingenommen für die eigene Lebenssituation zu prüfen.

7. Fazit

Intergenerative Kommunikation kann ihre Wirkung nur entfalten, wenn die Gesprächspartner zueinander Vertrauen gefunden haben. Vertrauen kann sich dann gut entwickeln, wenn Menschen einander sympathisch finden. Sympathie entsteht, wenn jemand bei einer anderen Person Ähnlichkeiten mit sich selbst entdeckt. Diese Ähnlichkeiten können Gegenwärtiges beschreiben, aber auch einen bereits vergangenen Zustand oder einen zukünftig angestrebten Status betreffen. Die Zuordnung, das Matching, der Gesprächsparteien ist somit die Schlüsselstelle für den Erfolg. Mit großer Sorgfalt sollte überlegt werden, wie welche Gesprächspartner zueinander finden. Diese Verantwortung liegt entweder bei einer der beiden Parteien oder bei einer dritten, vermittelnden und organisierenden Instanz.

Wenn „passende“ Menschen zueinander gefunden haben, ist es für die Beziehungsentwicklung und die Gesprächsqualität sehr hilfreich, dass zumindest eine Partei über eine kommunikative Basiskompetenz verfügt. Dies wird häufig die lebenserfahrene Partei sein („Mentor/-in“), kann aber auch dem jüngeren Menschen zufallen, der ältere, gebrechliche Personen zu Gesprächen aufsucht. Hilfreich wäre hier die Möglichkeit einer kommunikativen Schulung (z. B. durch die vermittelnde Instanz).

Das intergenerative Kommunikationsgeschehen selber sollte vor allem durch zwei komplementäre Gesprächsformen geprägt sein: Offene, positive neugierige Fragen, die ein Interesse an der anderen Person und an ihren Gedanken ausdrücken, sowie ehrliche, subjektive Antworten bzw. Aussagen, die einen Absolutheitsanspruch vermeiden und sich daher als Angebot an den Zuhörenden verstehen.

Es gibt kein Bild, welches intergenerative Kommunikation besser beschreiben kann: Der/die offen Fragende und der/die subjektiv-ehrlich Antwortende im Wechselspiel. Damit wird intergenerative Kommunikation zum Idealtypus reifen, respektvollen menschlichen Umgangs miteinander überhaupt.

8. Literaturverzeichnis

- Abicht, L. und Miritz, S. (2011). Verschiedene Generationen aus der Perspektive der Personalentwicklung. In T. Eckert et al. (Hrsg.), *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Allensbach, Institut für Demoskopie (2009). *Gesprächskultur: Austausch unter den Generationen*.
- Allensbach, Institut für Demoskopie (2010). *Gesprächskultur 2.0: Wie die digitale Welt unser Kommunikationsverhalten verändert. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Studie zur Nutzung und Bewertung von Online-Kommunikation*.
- Blickle, G. (2000). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 4, 168-178.
- Bohm, D. (1998). *Der Dialog – das offene Gespräch am Ende der Diskussion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administrative & Society*, 39(6), 719-739.
- Buber, M. (1999). *Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fiehler, R. (2012). *Kommen wir ins Gespräch! Kommunikation als Voraussetzung für einen (gelungenen) Dialog zwischen den Generationen*. <http://www.fes.de/forumpug/inhalt/documents/VortragProfessorReinhardFiehler.pdf> (abgerufen am 24.08.2012, 16.15 Uhr).
- Gaderer, E. und Baumann, U. (2008). Intergenerative Integrationsprojekte. Eine Studie zur Generationensolidarität. *Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie*, 21 (4), 243-258.
- Gerstenmaier, J. und Mandl, H. (2011). Intergenerative Wissenskommunikation in Betrieben und Organisationen. In T. Eckert (Hrsg.), *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: Springer.
- Gilgenmann, K. (1988). Die zunehmende Unwahrscheinlichkeit der intergenerativen Kommunikation. Osnabrücker sozialwissenschaftliche Manuskripte, Band 88.
- Häcker, H. und Stapf, K. H. (Hrsg.) (2009). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber. 15. Auflage.
- Initiative Neue Qualität der Arbeit (INQA) (Hrsg.) (2010). *Kommunikation und Interaktion in der Pflege*. Dortmund.
- Janasz, S. C. und Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professional network. *Journal of Vocational behavior*, 64, 263-283.
- Kandler, M. (2011). Bildung für künftige Generationen – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Eckert (Hrsg.), *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: Springer.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Krings, F., Bollmann, G und Palazzo, B. (2009). Diversity „spielerisch“ trainieren“. In *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1, 33-38.
- Kuehne, V. S. (2005). *Making What Difference? How Intergenerational Programs Help Children and Families*. <http://tarc.aecf.org/initiatives/mc/readingroom/documents/Kuehne.pdf> (abgerufen am 16.08.2012)
- Mead, M. (2000). *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Eschborn: DTV.
- Schmidt, B., Schnurr, S. und Tippelt, R. (2009). Intergeneratives Lernen. In R. Tippelt et al. (Hrsg.), (2009), *Bildung Älterer*. Bielefeld: Bertelsmann.

Schneider, P. B. und Blickle, G. (2009). Mentor-Protegé-Beziehungen in Organisationen. In H. Stöger, A. Ziegler, D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.

Seitz, C. (2004). *Generationenbeziehungen in der Arbeitswelt. Zur Gestaltung intergenerativer Lern- und Arbeitsstrukturen in Organisationen*. Dissertation zur Erlangung des Dr. rer. soc. des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Giessen.

Senge, P. (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Süssmuth, R. (2011). *Intergeneratives Lernen an Volkshochschulen*. In T. Eckert et al. (Hrsg.), *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Tippelt, R., Schmidt, B., Theisen, C., Schnurr, S., Sinner, S. und Theisen, C. (Hrsg.). *Bildung Älterer. Chancen im demokratischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

Weber, P. (2004). *Business-Mentoring – Manager als interne Berater in turbulenten Zeiten*. Herdecke: Maori.

Schulz v. Thun, F. (2002). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen* 37. Auflage. Hamburg: rororo.

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler, D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.

Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Homewood, Il.: Dow Jones-Irwin.

Weber, P. (2013). Intergenerative Kommunikation: Eine Literaturstudie. In J. Stockmeier et al. (Hrsg.), *Geistesgegenwärtig pflegen. Existentielle Kommunikation und spirituelle Ressourcen im Pflegeberuf. Band 2: Studien und Projektergebnisse*. Neukirchen-Vlyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft. (229-248)