

Interaktion zwischen älteren Menschen und Jugendlichen - ein psychologisch förderlicher sozialer Kontext für beide Seiten?

Eine experimentelle Laborstudie im theoretischen
Rahmen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne

Eva-Marie Kessler

Dissertation zur Erlangung des „Doctor of Philosophy in Psychology“
Jacobs Center for Lifelong Learning and Institutional Development,
International University Bremen

Datum der Verteidigung: 31. Januar 2006

ingereicht von:

Eva-Marie Kessler

Diplom Psychologin

International University Bremen

geboren: 29. April 1976, Saarbrücken

Gutachter/innen:

Prof. Dr. Werner Greve

Universität Hildesheim

Prof. Dr. Ute Kunzmann

International University Bremen

Prof. Dr. Ursula M. Staudinger

International University Bremen

Betreuerin:

Prof. Dr. Ursula M. Staudinger

Bremen, September 2005

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER STUDIE	5
2.1	Metatheoretische Einbettung der Studie	5
2.2	Theoretische und paradigmatische Einbettung der Studie.....	9
2.2.1	Sozial-kollaborative Paradigmen der Lebensspannenpsychologie	10
2.2.2	Paradigmen der sozial-kognitiven Psychologie	12
2.2.3	Sozial-kognitive Theorien von Selbst und Persönlichkeit	14
2.3	Überblick über die weiteren Theoriekapitel und ihre Abfolge.....	17
3	PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG ZU GENERATIONENBEZIEHUNGEN.....	20
3.1	Generationenbeziehungen innerhalb der Familie.....	20
3.2	Generationenbeziehungen außerhalb der Familie.....	23
3.2.1	Sozialgerontologische Interventionsprogramme	23
3.2.2	Experimentelle Studien aus der Grundlagenforschung zu generationenübergreifender Interaktion	27
4	GENERATIONENBEZIEHUNGEN IM KONTEXT VON ENTWICKLUNGSAUFGABEN UND ALTERSSTEREOTYPEN..	29
4.1	Entwicklungsaufgaben des Alters und der Adoleszenz	29
4.1.1	Generativität als Entwicklungsaufgabe des Alters	29
4.1.2	Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz.....	38
4.1.3	Generativität und Identitätsbildung: Komplementäre Entwicklungsaufgaben?	42
4.2	Altersbezogene Stereotype	44
4.2.1	Inhalte und Kontextabhängigkeit von Alters- und Jugendstereotypen	45
4.2.2	Effekte der Aktivierung von Altersstereotypen	47

4.2.3	Modelle intergenerationeller Kommunikation.....	50
4.3	Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Studie.....	52
5	GENERATIONENBEZIEHUNGEN IM KONTEXT VON ALTERSTYPISCHEN ENTWICKLUNGSSCHWÄCHEN.....	53
5.1	Entwicklungsschwächen im Alter und Evidenz für Plastizität.....	53
5.1.1	Überblick über die Entwicklungsbilanz im Alter	53
5.1.2	Kognitiv-affektive Komplexität.....	56
5.1.3	Kognitive Leistungsfähigkeit.....	61
5.1.4	Zusammenfassung.....	65
5.2	Entwicklungsschwächen der Adoleszenz und Evidenz für Plastizität.....	65
5.2.1	Überblick über die Entwicklungsbilanz im Jugendalter	65
5.2.2	Prosoziales Verhalten.....	67
5.2.3	Kommunale Ziele.....	70
5.2.4	Zusammenfassung.....	71
6	DIE VORLIEGENDE STUDIE	73
6.1	Entwicklung eines Arbeitsmodells generationenübergreifender Interaktion.....	73
6.2	Hypothesen der Studie.....	81
7	METHODE.....	84
7.1	Altersspektrum der Teilnehmerinnen.....	84
7.2	Versuchsdesign und allgemeines Vorgehen.....	84
7.3	Ort und Zeitraum der Durchführung.....	89
7.4	Untersuchungsleitung.....	90
7.5	Experimentelle Bedingungen	91
7.6	Stichprobe.....	93

7.6.1	Rekrutierungsstrategie	93
7.6.2	Demographische und psychologische Stichprobenmerkmale	96
7.7	Operationalisierung der abhängigen Variablen bei den jugendlichen Teilnehmerinnen	106
7.7.1	Prosoziales Verhalten.....	106
7.7.2	Kommunale Ziele.....	108
7.8	Operationalisierung der abhängigen Variablen bei den älteren Teilnehmerinnen	111
7.8.1	Kognitiv-affektive Komplexität.....	112
7.8.2	Kognitive Leistungsfähigkeit.....	114
7.9	Operationalisierung des Nachweises der experimentellen Manipulation	115
7.10	Beschreibung des Versuchsablaufs	118
7.10.1	Zentrale Aspekte des Versuchsablaufs	118
7.10.2	Prä-Interaktionsphase.....	122
7.10.3	Interaktionsphase	123
7.10.4	Post-Interaktionsphase	124
8	ERGEBNISSE	128
8.1	Prüfung der Anwendungsvoraussetzungen der verwendeten statistischen Verfahren.....	129
8.2	Prüfung der experimentellen Manipulation.....	132
8.3	Überprüfung der zentralen Hypothese: Effekte der experimentellen Manipulation	135
8.3.1	Der Effekt der experimentellen Manipulation bei den jugendlichen Teilnehmerinnen	135
8.3.2	Der Effekt der experimentellen Manipulation bei den älteren Teilnehmerinnen	138
9	DISKUSSION UND AUSBLICK	142

9.1	Diskussion des Gelingens der Randomisierung	142
9.2	Diskussion des Gelingens der experimentellen Manipulation	144
9.3	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse der Hypothesenprüfung	145
9.3.1	Diskussion und Interpretation der Effekte der experimentellen Manipulation bei den jugendlichen Teilnehmerinnen	147
9.3.2	Diskussion und Interpretation der Effekte der experimentellen Manipulation bei den älteren Teilnehmerinnen	152
9.3.3	Diskussion der Befunde vor dem Hintergrund der Grundannahmen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne	158
9.4	Begrenzungen der vorliegenden Studie und Forschungsdesiderata	159
9.4.1	Nachweis der Effekte in weiteren psychologischen Funktionsbereichen 159	
9.4.2	Generalisierbarkeit der Befunde auf Männer.....	160
9.4.3	Generalisierbarkeit der Befunde auf Personen mit anderem Bildungsstatus	162
9.4.4	Spezifität der G1-G3-Interaktion (im Gegensatz zur G1-G2- bzw. G2-G3-Interaktion).....	163
9.4.5	Überprüfung des zeitlichen und inhaltlichen Transfers der Befunde	164
9.4.6	Differentielle Wirksamkeitseffekte in Abhängigkeit von Merkmalen der Personen, ihrer Interaktionspartner und der Dyden	166
9.4.7	Überprüfung der zentral wirksamen Komponenten.....	167
9.4.8	Ökologische Validität der experimentellen Manipulation und der Effekte 167	
9.5	Abschließende Gedanken zur gesellschaftlichen Relevanz der vorliegenden Studie.....	168
10	LITERATUR	171
11	ANHANG	188

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Arbeitsmodell zur Überprüfung der Effekte generationenübergreifender Interaktion	80
Abbildung 2: Mittelwerte (mit Standardfehlern) für Generativität (Skala 1-5) über die drei Bedingungen	133
Abbildung 3: Mittelwerte (mit Standardfehlern) für Exploration (Skala 1-5) über die drei Bedingungen	134
Abbildung 4: Absolute Häufigkeiten der (Nicht-)Teilnahme bei der Hilfeaktion über die drei Bedingungen	137
Abbildung 5: Mittelwerte (mit Standardfehlern) für kognitiv-affektive Komplexität (Skala 1-4) über die drei Bedingungen	139
Abbildung 6: Mittelwerte (mit Standardfehlern) für drei Maße kognitiver Leistungsfähigkeit über die drei Bedingungen	141

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Versuchsplan A: Dyade als Analyseeinheit	86
Tabelle 2: Versuchsplan B: Ältere Person als Analyseeinheit	87
Tabelle 3: Versuchsplan C: Jugendliche Person als Analyseeinheit	87
Tabelle 4: Soziodemographische Merkmale der älteren Teilnehmerinnen	99
Tabelle 5: Soziodemographische Merkmale der jugendlichen Teilnehmerinnen	100
Tabelle 6: Psychologische Merkmale der älteren Teilnehmerinnen	103
Tabelle 7: Psychologische Merkmale der jugendlichen Teilnehmerinnen	104
Tabelle 8: Zeitlicher und inhaltlicher Versuchsablauf	121
Tabelle 9: Tabellarische Übersicht über die Ergebnisse der Hypothesenprüfung	146

ANHANG

Anhang A: Presseinformation für die Rekrutierung der älteren Teilnehmerinnen	188
Anhang B: Stimulusmaterial in der Interaktionssituation	190
Anhang C: Standardintervention	191
Anhang D: Skalen für die Manipulationskontrolle	192
Anhang E: Messinstrumente zur Erfassung der zentralen abhängigen Variablen	194
Anhang F: Materialien für Rater-Training für kognitiv-affektive Komplexität	203
Anhang G: Materialien für Rater-Training für kommunale Ziele	207
Anhang H: Ergänzende Tabellen	209

Danksagung

Diese Dissertation wurde im Rahmen eines DFG-Projektes an der Technischen Universität Dresden und an der International University Bremen erstellt. Das DFG-Projekt mit dem Titel „Altersheterogene Interaktion als aktivierender und kompensierender Entwicklungskontext“ (Projektnummer STA 540/5-1/2) wurde von Prof. Ursula M. Staudinger geleitet. Den Studienteilnehmerinnen der Studie sei herzlich gedankt.

Ich danke meiner Betreuerin und langjährigen Mentorin Prof. Dr. Ursula M. Staudinger für die vielen interessanten, lehrreichen Diskussionen und ihre beständige fachliche und berufswegbezogene Unterstützung während der letzten Jahre. Sie war mir ein Vorbild in ihrer vielschichtigen Herangehensweise an wissenschaftliche Fragestellungen. Außerdem danke ich Prof. Dr. Ute Kunzmann und Prof. Dr. Werner Greve herzlich für die Begutachtung meiner Arbeit. Mein besonderer Dank gilt auch Dipl.-Psych. Melanie Billen, die mir eine unersetzliche Hilfe bei der Durchführung des Projektes war. Allen Doktorandinnen und Doktoranden des Jacobs Centers danke ich für den guten Zusammenhalt.

Eine besonders große Dankbarkeit empfinde ich auch gegenüber den vielen Psychologinnen und Psychologen, auf deren wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Psyche des Menschen ich bei der Erstellung dieser Arbeit aufbauen durfte.

Zusammenfassung

Was geschieht aus psychologischer Sicht, wenn Jugendliche (Generation G3) und ältere Menschen (Generation G1), die nicht verwandt sind, miteinander interagieren? Steckt möglicherweise ein psychologisches Potential in dieser sozialen Konstellation? Und wenn ja, – unter welchen Bedingungen? In der Psychologie gibt es zwar eine umfangreiche Forschungstradition, die sich mit der psychologisch förderlichen Wirkung sozialer Kontexte beschäftigt. Altersheterogenität im Sinne der G1-G3-Beziehung wurde als zentrale Facette des sozialen Kontextes allerdings bisher nicht systematisch berücksichtigt. Die vorliegende Arbeit greift dieses Forschungsdefizit auf. Es wird ein theoretisches Modell der Interaktion zwischen älteren Menschen und Jugendlichen und deren Effekte erarbeitet und empirisch überprüft.

Die angenommene günstige motivationale Basis generationenübergreifender Interaktion bildet den theoretischen Ausgangspunkt der Arbeit und das „Herzstück“ des Modells. Diese ergibt sich aus der theoretisch angenommenen Komplementarität der Entwicklungsaufgaben Generativität und Identitätsbildung, wie sie ursprünglich in Eriksons epigenetischem Stufenmodell definiert wurden (Erikson, 1950). Die Komplementarität besteht darin, dass sich das Bedürfnis Jugendlicher nach Informationen über sich und die Welt ideal ergänzt mit dem Wunsch älterer Menschen, etwas von sich und den eigenen Erfahrungen weiterzugeben. Angenommen wird, dass diese spezifische motivationale Ebene der G1-G3-Beziehung eine kompensatorische Wirkung in solchen psychologischen Funktionsbereichen des Alters und der Adoleszenz hat, in denen alterstypische Entwicklungsdefizite bestehen. Zentralen Stellenwert in dem Arbeitsmodell hat jedoch die Annahme, dass die motivationale Basis und die sich daraus ergebenden günstigen Effekte für beide Seiten nur dann voll zur Geltung kommen, wenn der Interaktionsgegenstand die Aktivierung von Generativität und Exploration auch unterstützt. Dazu ist es notwendig, dass die Interaktion in einem Setting stattfindet, in dem die älteren Personen typischerweise den Erfahrungsvorsprung haben. Nur dann sollte die G1-G3-Interaktion seitens der älteren Person auch mit dem Erleben von Selbstbestätigung, Fürsorge und Solidarität einhergehen und bei der adoleszenten Person mit Aufmerksamkeit und einer positiven mentalen Repräsentation der älteren Person und der Beziehung. Außerdem wird in dem Arbeitsmodell der Umstand in Rechnung gestellt, dass die G1-G3-Interaktion in gesellschaftlichen Kontexten verortet ist, in denen stereotype Vorstellungen über ältere Menschen und das Alter bestehen, die von Personen im Laufe ihrer

Sozialisation internalisiert werden (z. B. Levy, 2003). Positive Altersstereotype sollten die günstige motivationale Basis noch verstärken, negative Altersstereotype sollten diese dagegen untergraben.

Zur Überprüfung des Modells wird in der vorliegenden Studie die Hypothese getestet, ob generationenübergreifende Interaktion, in welcher die älteren Personen den Erfahrungsvorsprung haben, alterstypische Entwicklungsdefizite des Alters und der Adoleszenz kompensieren kann. Die Fragestellung wurde in einem experimentellen Laborsetting im Rahmen eines between-subjects-Designs untersucht. Aufgrund theoretischer Überlegungen wurden als Effektindikatoren die Bereiche kognitiv-affektive Komplexität und kognitive Leistungsfähigkeit bei den älteren Menschen und prosoziales Verhalten und kommunale Ziele bei den Jugendlichen ausgewählt. Es nahmen 180 Frauen (90 14-15-jährige und 90 70-74-jährige Frauen) an der Untersuchung teil. Ziel der experimentellen Manipulation war es, situative Kontexte zu schaffen, die entweder ein hohes Maß an Generativität und Exploration erzeugten (Experimentalbedingung) oder ein vergleichsweise niedriges Maß an Generativität und Exploration (zwei Kontrollbedingungen pro Altersgruppe). Zur Realisierung des experimentellen Settings wurden jeweils Paare (Dyaden) unterschiedlicher Alterszusammensetzung gebildet, die kollaborativ 30 Minuten lang eine vorgegebene Aufgabenstellung beantworten sollten, bei der sie fiktive Personen beratschlagen sollten. Die abhängigen Variablen wurden nach der Interaktion getrennt für die beiden Interaktionspartnerinnen erfasst. In der Experimentalgruppe („AJ Lebensproblem“) kollaborierten die Teilnehmerinnen mit einer altersheterogenen Interaktionspartnerin, wobei es sich bei der Aufgabe um ein existentielles Lebensproblem einer fiktiven Person handelte. In der einen Kontrollbedingung („AJ Medienproblem“) kollaborierte eine Teilnehmerin ebenfalls mit einer altersheterogenen Interaktionspartnerin; bei der Aufgabe handelte es sich aber um ein Problem im Zusammenhang mit neuen Medien. In der anderen Kontrollbedingung („AA (Lebensproblem)“ bzw. „JJ (Lebensproblem)“) handelte es sich bei der Aufgabe um die der Experimentalbedingung (Lebensproblem), die Interaktionspartnerin der Teilnehmerin war aber eine gleichaltrige Person.

Die Manipulationskontrolle zeigte, dass bei den Teilnehmerinnen in der Experimentalsituation tatsächlich stärker Generativität und bei den jugendlichen Teilnehmerinnen stärker Exploration aktiviert wurden als in den beiden Kontrollbedingungen. Außerdem war die Randomisierung gelungen und die

jeweiligen Personen- und Dyadenstichproben unter den experimentellen Bedingungen unterschieden sich nicht in zentralen soziodemographischen und psychologischen Variablen. Damit war die Voraussetzung dafür gegeben, dass die im folgenden beschriebenen Effekte der experimentellen Manipulation auch tatsächlich auf die Aktivierung der postulierten Motivationsstrukturen zurückgeführt werden können. Die statistische Hypothesenprüfung erfolgte anhand geplanter Vergleiche, bei denen die Experimentalgruppe zunächst mit der Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“ und in einem zweiten Schritt mit der Kontrollbedingung „AA (Lebensproblem)“ bzw. „JJ (Lebensproblem)“ verglichen wurde. Bei den Jugendlichen wurde die Hypothese bestätigt, dass sich in der Experimentalbedingung mehr Teilnehmerinnen prosozial verhielten als in der Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“ und auch mehr Teilnehmerinnen als in der Kontrollbedingung „JJ (Lebensproblem)“; der erwartete Effekt für kommunale Ziele blieb jedoch aus. Bei den älteren Personen zeigte sich erwartungsgemäß, dass die älteren Teilnehmerinnen der Experimentalbedingung ein höheres Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität aufwiesen als die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe „AJ Medienproblem“ und auch als die Teilnehmerinnen in der Kontrollgruppe „AA (Lebensproblem)“. Hypothesengemäß schnitten die älteren Teilnehmerinnen der Experimentalbedingung über drei kognitive Kriterien hinweg besser als die Teilnehmerinnen der Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“ ab; entgegen der Erwartung zeigten sie aber keine signifikant unterschiedliche kognitive Leistungsfähigkeit im Vergleich zur Kontrollgruppe „AA (Lebensproblem)“.

Begrenzungen der vorliegenden Studie betreffen insbesondere die Generalisierbarkeit der Befunde auf andere Personengruppen und die natürliche Lebensumwelt von älteren und jugendlichen Menschen, die Überprüfung der zeitlichen (In-)Stabilität der Effekte sowie der Spezifität der G1-G3-Interaktion (im Vergleich zur G1-G2- bzw. G2-G3-Interaktion). Forschungsdesiderata bestehen darüber hinaus auch in der Untersuchung der differentialpsychologischen Wirksamkeit der experimentellen Manipulation sowie der Überprüfung der zentral wirksamen Komponenten. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse bietet es sich an, über gesellschaftliche Konsequenzen nachzudenken.

Abstract

Intergenerational interaction as a facilitative social context: An experimental paradigm

In this dissertation, it is proposed that intergenerational relations outside the family can be psychological resources both for older people and adolescents. Based on Erikson's theory (Erikson, 1950), it is argued that this type of social interaction principally represents a powerful motivational constellation, because developmental goals of old age (generativity) and of adolescence (identity formation/exploration) potentially complement one another. In a laboratory experiment, the assumption was tested that this motivational constellation compensates for typical age-related deficits, specifically, in cognitive functioning and cognitive-affective complexity (old age) and prosocial behavior and communion goals (adolescence). Using a between-subjects design, 90 older women (70-74 years) and 90 adolescent girls (14-15 years) were randomly assigned to three experimental conditions. In each of the conditions, participants collaborated dyadically with an unfamiliar partner. The conditions varied according to the degree they were judged to be supportive of generativity and exploration (high vs. low support). Individual performance measures were assessed immediately *after* the interaction. As expected, it was found that performance settings judged to be highly supportive of generativity and exploration increased fluid intelligence and cognitive-affective complexity in older women. Furthermore, the same conditions increased adolescents' prosocial behavior with a new person (but not communion goals). In sum, intergenerational contexts were found to support resilience and growth in older and adolescent people under specific circumstances.

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat es ein starkes politisches und gesellschaftliches Interesse an der Beziehung zwischen der alten und der jungen Generation gegeben. Grund dafür sind die immer deutlicher ins öffentliche Bewusstsein tretenden sozialstrukturellen und damit ökonomischen und institutionellen Veränderungen, die die „alternde Gesellschaft“ mit sich bringt. Bei dem darauf bezogenen, erst zögerlich losgetretenen, in jüngster Zeit dann heftiger geführten Diskurs ging es bisher fast ausschließlich um die „Solidarität der Generationen“ bei der Finanzierung des Renten- und des Gesundheitssystems – Themen, welche die generationenübergreifende Beziehung aus einer „unpersönlichen“ Perspektive betrachten und sie in ein negatives, belastendes Licht rücken (Stichwort „Generationenkrieg“).

Dagegen findet jenseits einer solchen makrostrukturellen Betrachtung des *Generationenverhältnisses* die Ebene der *persönlichen Beziehungen zwischen den Generationen* in der öffentlichen Diskussion keine Beachtung und wurde auch in der Forschung nur wenig berücksichtigt. Wenn Generationenbeziehungen in den Blickpunkt rücken, dann stehen fast ausschließlich verwandtschaftliche Beziehungen im Vordergrund. Intergenerationelle Kontakte außerhalb der Familie sind jedoch nach wie vor ein „weißer Fleck“ in der öffentlichen und wissenschaftlichen Betrachtung. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass auch auf dieser Ebene die soziodemographischen Entwicklungen starke Veränderungen mit sich bringen werden. Derzeit stellt sich die Situation hier noch ganz im Sinne von Riley und Riley (1986; 1994) dar, welche von einer „alterssegregierten Gesellschaft“ sprechen. In einer jüngsten repräsentativen Studie aus Baden-Württemberg gaben etwa von den 15-20-jährigen nur 14 % an, dass sie in Beruf oder Ausbildung mit über 60-jährigen zu tun haben (Hans-Seidel-Stiftung, 2002). Und außerhalb von Beruf und Familie sind es sogar nur noch 4 % der 15-20-jährigen, die häufig Kontakt mit über 60-jährigen haben. Bevölkerungsprognosen legen allerdings die Vermutung nahe, dass in den nächsten Jahrzehnten die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass sich ältere und junge Menschen außerhalb der Familie - zumindest potentiell - als Beziehungspartner begegnen (Statistisches Bundesamt, 2000). So lässt sich aufgrund des anhaltenden Trends steigender Lebenserwartung und gleichzeitig sinkender Geburtenrate in den westlichen Industrienationen vorhersehen, dass sich mehr Kontaktflächen zwischen den Generationen in verschiedenen Lebenskontexten ergeben werden – am Arbeitsplatz, in Nachbarschaftsumwelten, in Vereinen, religiösen Gruppierungen,

Fortbildungseinrichtungen und Universitäten (Mayer, 2002). Wie allerdings die konkrete Realisierung von Generationenbeziehungen in der Zukunft aussehen wird, ist von äußeren Rahmenbedingungen abhängig, für deren Festlegung es bisher noch keine umfassende Ausformulierung gegeben hat. Initiativen und Regelungen seitens Politik und Wirtschaft werden in Zukunft in starkem Maße die Ausgestaltung von Generationenbeziehungen beeinflussen, angefangen von arbeitsrechtlichen Bedingungen (z. B. Neuregelungen des Renteneintrittsalters) über die Gestaltung öffentlicher Einrichtungen (z. B. integrierte Kinder- und Seniorenzentren) bis hin zu betrieblichen Mentorenprogrammen (z. B. Tandems bei VW). Kontakthäufigkeiten und -formen der Zukunft werden jedoch auch maßgeblich von informellen Bezügen abhängen. Im Gegensatz zu familial-verwandtschaftlichen Generationennormen mit ihrem vergleichsweise normativen instrumentellen sowie Erziehungs- und Wertetransfer (z. B. Höpflinger, 2002; Kohli, Künemund, Motel, & Szydlik, 2000) sind Beziehungsnormen allerdings für generationenübergreifende Kontakte außerhalb der Familie bisher diffus¹. Der private wie öffentliche Diskurs der nächsten Jahre wird richtungsweisend dafür sein, ob an der „Norm der Altersgleichheit“ festgehalten wird oder es hier zur einer Aufweichung und Pluralisierung kommt und etwa Freundschaften zwischen Alt und Jung nicht mehr die skeptisch beäugte Ausnahme darstellen.

Vor dem Hintergrund dieses Szenarios stellt die vorliegende Arbeit der Betrachtung des Generationenverhältnisses aus makrostruktureller und ökonomischer Sicht eine psychologische Perspektive auf die persönlichen Beziehungen zwischen Alt und Jung außerhalb der Familien an die Seite. Dabei bildet das psychologische Potential (und nicht das gesellschaftliche Risiko) dieses Beziehungstypus den zentralen Aufhänger der theoretischen und empirischen Betrachtung. Neben der Fokussierung auf Gewinne (statt Verluste), die sich aus der Beziehung zwischen Jung und Alt ergeben könnten, wird mit diesem Ansatz auch in Rechnung gestellt, dass sich die Produktivität der Beziehung nicht nur nach ökonomischen Maßstäben bemessen lässt, sondern auch nach kognitiven, emotionalen und motivationalen Gesichtspunkten (Staudinger, 1996a, 2002). Im Speziellen wird die Kernfrage gestellt: *Ist die Beziehung zwischen*

¹ Im Bereich der Ausbildung und im Falle von Arbeitsplätzen mit hohen Qualifikationsanforderungen weist der Generationenkontakt i. d. R. ein vergleichsweise geringes Ausmaß an normativer Unbestimmtheit auf. Dies hängt aber dann damit zusammen, dass die Beziehungen in diesen Bereichen von hierarchischen Arbeitsbeziehungen überlagert sind.

älteren Menschen (im Folgenden G1 genannt) und jungen Menschen (G3) eine soziale Konstellation, von der – unter bestimmten Bedingungen – beide Seiten psychologisch voneinander profitieren können? Und wenn ja, in welchen Bereichen? Oder anders formuliert: Wann und inwiefern ist die G1-G3-Beziehung psychologisch förderlich für beide Seiten und damit indirekt gesellschaftlich produktiv?

Die vorliegende Arbeit reiht sich mit dieser Fragestellung in eine lange und vielschichtige psychologische Forschungstradition ein, welche soziale Kontexte als förderliche Entwicklungskontexte in der Aktual- und Ontogenese betrachtet. Gleichzeitig greift sie das hier existierende Forschungsdefizit auf, das darin besteht, dass generationenübergreifende Kontexte noch in keiner psychologischen Subdisziplin systematisch berücksichtigt wurden: In der entwicklungspsychologischen Tradition hat man sich fast ausschließlich, angefangen mit den Arbeiten von Vygotsky (1978), mit der Erwachsenen-Kind-Beziehung beschäftigt oder – in der Tradition Piagets - mit Peerbeziehungen von Kindern und Jugendlichen (z. B. Piaget, 1932) und in jüngster Zeit auch von älteren Menschen (z. B. Dixon & Gould, 1996). Auch die sozialpsychologischen Arbeiten haben zwar im Laufe ihrer Tradition in einer Vielzahl von Arbeiten zum Gruppenproblemlösen systematisch soziale Kontextbedingungen von Gruppenproduktivität spezifiziert (z. B. Hill, 1982). Alter als zentrale Kontextvariable wurde allerdings nicht systematisch berücksichtigt. Auch sozialpsychologische Arbeiten, bei denen nicht der Effekt der Kollaboration im Mittelpunkt steht, sondern der Effekt, den die Anwesenheit Anderer (sog. "social-facilitation-Forschung", z. B. Zajonc, 1965) oder die mit der Anwesenheit Anderer einhergehende Motivation/Emotion hat (sog. "social-cognition-Forschung" im engeren Sinne, z. B. Fiske & Neuberg, 1990), haben die Alterskomposition von Gruppen bisher nicht systematisch beleuchtet. In der vorliegenden Arbeit soll genau dies getan werden. Die Untersuchung des psychologischen Potentials soll dabei allerdings nicht auf die primär kognitive Ebene beschränkt bleiben, wie dies für die meisten der oben genannten Arbeiten zutrifft, sondern auch auf weitere psychologische Variablen im Bereich des sozialen Verhaltens und der Selbst- und Affektregulation ausgeweitet werden.

Insbesondere soziologische Theorieansätze haben das oben beschriebene Bild der weitgehenden Altershomogenität außerfamiliärer sozialer Netzwerke als zwangsläufige Konsequenz eines mehr oder weniger bewussten aktiven

Suchprozesses nach Interaktionspartnern, die der eigenen Person hinsichtlich möglichst vieler Merkmale ähneln soll, interpretiert (z. B. Lazarsfeld & Merton, 1954). Der besondere Stellenwert von Peer-Beziehungen im Alter und insbesondere im Jugendalter findet auch theoretische Untermauerung in der entwicklungspsychologischen Forschungstradition, nach welcher jugendliche wie ältere Peers bei der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben gegenseitig aufeinander angewiesen sind und voneinander profitieren können (z. B. Blieszner & Adams, 1997; Coleman, 1961; Dixon & Gould, 1998; Hartup & Stevens, 1997). Ziel dieser Arbeit ist es, auf der Basis entwicklungspsychologischer Ansätze erste Überlegungen dahingehend anzustellen, inwiefern darüber hinaus auch generationenübergreifende Beziehungen sowohl für junge als auch für ältere Personen psychologische Ressourcen darstellen können². In der vorliegenden experimentellen Studie wird im Speziellen das *Potential der Beziehung zwischen älteren Menschen und Adoleszenten* herausgegriffen, weil es – wie in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt wird - theoretischen Grund zu der Annahme gibt, dass hier eine entwicklungspsychologisch besonders interessante und ressourcenreiche Beziehungskonstellation vorliegt. Dieses Anliegen erfordert es, nicht nur nachzuweisen, *dass* hier psychologische Gewinne prinzipiell möglich sind. Vielmehr gilt es, sich theoretisch damit auseinander zu setzen, welchen *spezifischen* psychologischen Charakter diese Beziehung aufweist, und welche spezifischen psychologischen Konsequenzen damit verbunden sind.

² Hinter dieser Fragestellung steht die prinzipielle Annahme, dass jede Beziehungskonstellation, egal welcher Alterszusammensetzung, ihre eigene motivational-emotionale Basis und Funktionalität aufweist. Anliegen zukünftiger Forschung sollte es sein, Beziehungskonstellationen unterschiedlicher Alterskomposition umfassend zu deklinieren.

2 Theoretische Grundlagen der Studie

2.1 Metatheoretische Einbettung der Studie

Wenn in der vorliegenden Arbeit die skizzierten Forschungsdefizite aufgegriffen werden und die Interaktion zwischen alten und jugendlichen Personen unter dem Gesichtspunkt einer potentiellen Entwicklungsressource betrachtet wird, so geschieht dies vor dem Hintergrund bestimmter metatheoretischer Annahmen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (siehe P. B. Baltes, 1987; P. B. Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998; P. B. Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980). Daher wird zunächst eine kurze Einführung in die für die vorliegende Studie zentralen theoretischen Annahmen der Lebensspannenpsychologie gegeben. Bei der Darstellung kommt den Prinzipien des Lebensspannenkontextualismus und der Plastizität ein besonderer Stellenwert zu.

Zentrale Konzepte der Lebensspannenpsychologie. Die Lebensspannenpsychologie versteht Entwicklung als Produkt eines komplexen Systems von Biologie, Kultur und der sich entwickelnden Person (P. B. Baltes et al., 1980; Lerner & Busch-Rossnagel, 1981). Die biologischen und kulturellen Einflüsse lassen sich danach organisieren, ob sie interindividuell einen starken Zusammenhang mit dem chronologischen Alter aufweisen (sog. altersgebundene Einflüsse, wie z. B. abnehmende Gedächtnisfunktion), ob sie an bestimmte historische Zeiträume gebunden sind (sog. kulturwandelgebundene Einflüsse) oder idiosynkratische Ereignisse für die Individuen (sog. nicht-normativ Einflüsse) darstellen (P. B. Baltes et al., 1980). Nach Auffassung der Lebensspannenpsychologie sind dabei alle biologischen, kulturellen und psychologischen Einflussgrößen permanenten Veränderungen unterworfen und können nur in Relation zu den anderen Einflussgrößen betrachtet werden (P. B. Baltes et al., 1980; Staudinger & Greve, 1999). Aus dieser Annahme ergibt sich dann auch die Definition von Entwicklung als dynamische Interaktion zwischen internen (d. h. biologischen und psychologischen) Kontexten und externen (d. h. physikalischen und sozio-kulturellen) Entwicklungskontexten. Mit dieser Entwicklungsdefinition unmittelbar verbunden ist auch die Annahme, dass Entwicklung das ganze Leben lang durch *Plastizität*, d. h. durch ein Potential für Veränderung zu jedem Zeitpunkt der Ontogenese, gekennzeichnet ist (P. B. Baltes, 1987; Staudinger, Marsiske, & Baltes, 1995). Veränderung kann dabei sowohl Abbau und Wiederherstellung wie auch

Zugewinn beinhalten (*Multidirektionalität*). Plastizität ist aber nicht mit „grenzenloser“ intraindividuelle Variabilität gleichzusetzen, sondern ist vielmehr in ihrem intraindividuellen Veränderungsspektrum durch interne und externe Ressourcen, die bei einem Individuum zu einem gegebenen Zeitpunkt in der Ontogenese verfügbar sind, begrenzt. Die Psychologie der Lebensspanne nimmt an, dass Plastizität selbst einer Entwicklungslogik folgt, nach der mit zunehmendem Alter das intraindividuelle Potential für Veränderung abnimmt (P. B. Baltes et al., 1998). Dies wird eindrucksvoll in Studien zur differentiellen Wirksamkeit kognitiver Intervention in Abhängigkeit vom Alter demonstriert (z. B. P. B. Baltes & Kliegl, 1992) (siehe Kapitel 5.1.3).

Eine zentrale Annahme der Lebensspannenpsychologie ist des Weiteren, dass es nicht nur „eine“ (unidimensionale) Entwicklung gibt, sondern dass Entwicklung stets in verschiedenen Funktionsbereichen stattfindet (*Multidimensionalität*). Für die psychologische Forschung sind insbesondere kognitive, emotionale, soziale, motivationale und persönlichkeitsbezogene Aspekte zentral (P. B. Baltes et al., 1998). Daraus lässt sich für das Konzept der Plastizität ableiten, dass sich Plastizität auf verschiedenen Dimensionen widerspiegelt und es daher ein großes Spektrum an Entwicklungsindikatoren zu unterscheiden gilt (P. B. Baltes et al., 1998; Staudinger & Greve, 1999; Staudinger & Pasupathi, 2000). Aus der gemeinsamen Betrachtung des Prinzips der Multidimensionalität und Multidirektionalität ergibt sich dann zwangsläufig, dass Entwicklung zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung weder intra- noch interindividuell gesehen nur entweder Verlust oder nur Zuwachs beinhaltet. Vielmehr beinhaltet Entwicklung zu jedem Zeitpunkt der Ontogenese Gewinne wie auch Verluste. Zum Beispiel können zwei Entwicklungsbereiche ressourcenreich sein und ein anderer ressourcenarm. So kann etwa eine Person Defizite im Bereich kognitiver Leistungsfähigkeit aufweisen und gleichzeitig über ein hohes Ausmaß an sozialer Kompetenz und emotionaler Stabilität verfügen. Parallel zur Betrachtung einzelner Entwicklungsindikatoren lässt sich über die verschiedenen bereichsspezifischen Entwicklungsindikatoren hinweg auch eine übergreifende Entwicklungsbilanz ableiten (Staudinger et al., 1995). Diese lässt sich als dynamisches Gewinn-Verlust-System beschreiben, welches sich über die Lebensspanne hinweg zuungunsten der Gewinne verschiebt (P. B. Baltes, 1987; Staudinger et al., 1995).

Ein weiterer Grundsatz der Lebensspannenpsychologie ist, dass - während in

frühen Phasen der Entwicklung (vor allem im Kindes- und Jugendalter) viele Ressourcen in Wachstumsprozesse eingesetzt werden - mit fortschreitendem Alter die Leistungsreserven einer Person zunehmend stärker zur Reparatur, zum Erhalt von Leistungsniveaus und zum Arrangement mit niedrigeren Leistungsniveaus (Staudinger et al., 1995) investiert werden. Daher kommt im Alter insbesondere einem Subtypus der Plastizität, der sich mit dem Erhalt oder Wiedererlangen normaler Entwicklung beschäftigt, besondere Bedeutung bei. Diese Form der Plastizität wird als *Resilienz* bezeichnet und wird als die Fähigkeit, trotz vorliegender Risiken normale Entwicklung aufrechtzuerhalten oder wiederzuerlangen, definiert (Staudinger & Greve, 1999; Staudinger et al., 1995). Vor dem Hintergrund der beschriebenen kontextualistischen Auffassung der Lebensspannenpsychologie wird Resilienz als System aufeinander bezogener Beeinträchtigungen und Ressourcen verstanden (und damit als relationales Konstrukt und nicht als Personenmerkmal) (Staudinger & Greve, 1999).

Wenn in den vorherigen Abschnitten von Ressourcen und Beeinträchtigungen die Rede war, dann muss man sich klarmachen, dass diese Kategorien nie eindeutiger Natur sind, weil die Einteilung *konstellationsabhängig* ist (Staudinger & Greve, 1999). Beispielsweise wird soziale Unterstützung nur dann zur Ressource, wenn die Person diese als solche wahrnimmt und in der Lage ist, sie anzunehmen (z. B. Bisconti & Bergeman, 1999). Soziale Unterstützung kann sogar dysfunktional sein, z. B. wenn die Person nicht die Bedürfnisse der hilfebedürftigen Person berücksichtigt (z. B. Spitzberg & Cupach, 1998). Darüber hinaus ergibt sich die Relativität der Bestimmung von Gewinnen und Verlusten daraus, dass es nicht nur *ein* Kriterium für die Adaptivität von Entwicklung gibt, sondern viele Kriterien (z. B. subjektive vs. objektive; internale vs. externale; bereichs-spezifische vs. globale; kurzfristige vs. langfristige) (Freund & Riediger, 2003). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Adaptivitäts-Indikatoren kann sich daher ein sehr differenziertes Bild einer Entwicklungskonstellation ergeben (*Multifunktionalität*). So zeigen etwa Untersuchungen, dass bei älteren Menschen Kompetenzeinbußen in der Bewältigung des Alltags mit Zuwächsen im sozialen Bereich verbunden sein können, falls die entsprechenden Hilfeleistungen zur Aufrechterhaltung und Pflege sozialer Kontakte genutzt werden (M. M. Baltes & Carstensen, 1996).

Modell der selektiven Optimierung mit Kompensation (SOK): Ausgehend von der

Annahme, dass Entwicklung durch knapper werdende Ressourcen gekennzeichnet ist, wurden von Seiten der Lebensspannenpsychologie Modelle formuliert, welche beschreiben, in welcher Weise Personen adaptiv mit solchen Bedingungen umgehen (siehe Brandtstädter & Greve, 1992). Das prominenteste Modell ist das Modell der selektiven Optimierung mit Kompensation (SOK) von Baltes und Baltes (P. B. Baltes & Baltes, 1990). Dieses postuliert, dass erfolgreiche Entwicklung durch das Zusammenspiel dreier übergeordneter Entwicklungsprozesse hervorgebracht wird: Selektion, Optimierung und Kompensation. Alle drei Prozesse können aktiv oder passiv, bewusst oder unbewusst, intern oder extern erfolgen (Marsiske, Lang, Baltes, & Baltes, 1995). Auch wenn die spezifische Definition dieser Prozesse von dem jeweiligen theoretischen Rahmen und inhaltlichen Bereichen abhängt, können die Prozesse ganz allgemein folgendermaßen beschrieben werden: Selektion bezeichnet demnach die Auswahl von Funktionsbereichen, auf die sich die begrenzten Ressourcen konzentrieren; sie ermöglicht damit Spezialisierung. (Dieser Aspekt wird noch für den Bereich kognitiver Leistungsfähigkeit in Kapitel 2.2.2 ausführlich dargestellt.) Optimierung bezieht sich auf den Erwerb, die Verfeinerung und die Anwendung von Ressourcen zum Erreichen von Entwicklungszielen; sie ermöglicht Produktion von Entwicklungsgewinnen. Kompensation ist eine Reaktion auf den Verlust von Ressourcen und bezeichnet den Erwerb, die Verfeinerung und die Anwendung von Ressourcen, die diesen Verlusten entgegenwirken; sie ermöglicht damit die Aufrechterhaltung eines Funktionsniveaus. Annahme des SOK-Modells ist es, dass jedweder Entwicklungsprozess eine bestimmte (wenn auch immer unterschiedliche) Kombination von Selektion, Optimierung und Kompensation beinhaltet. Außerdem wird angenommen, dass diese Kombination sich im Laufe des Lebens verändert (Marsiske et al., 1995). Mit fortschreitender Entwicklung kommt danach Selektion und Kompensation ein im Vergleich zur Optimierung stärkeres Gewicht zu.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Kompensation in einem weiteren Begriffsverständnis verwendet wird als im SOK-Modell. Kompensation wird nicht nur im Sinne der Kompensation eines Entwicklungsdefizites infolge eines eingetretenen Verlustes definiert, sondern darüber hinaus auch im Sinne der Kompensation eines Entwicklungsdefizites infolge eines noch nicht erreichten Zustandes. Oder anders formuliert: Dem Verständnis von Kompensation im Rahmen des SOK-Modells liegt

ein Defizitbegriff zugrunde, welcher den status quo mit einem in der Vergangenheit bereits erreichten Zustand vergleicht³. Das Begriffsverständnis von Kompensation, so wie es in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, zieht dagegen darüber hinaus einen noch nicht erreichten normativen Entwicklungszustand in der Zukunft als Vergleichsmaßstab heran. Der hier verwendete Kompensationsbegriff impliziert daher, dass nicht nur im Alter, sondern auch in der Kindheit und im Jugendalter der Kompensationsbedarf vergleichsweise hoch ist.

Bezug zur vorliegenden Studie: Die vorliegende Studie betrachtet vor dem Hintergrund dieser metatheoretischen Annahmen die G1-G3-Interaktion als potentiell kompensatorischer Entwicklungskontext sowohl für die ältere als auch die jugendliche Person. Es wird angenommen, dass sich der förderliche Charakter der G1-G3-Interaktion in einigen der psychologischen Funktionsbereiche zeigt, von denen man aus der empirischen psychologischen Forschung weiß, dass im Jugendalter und Alter hier normativ Entwicklungsdefizite vorliegen. Aus der Sicht der älteren Person liegt der Fokus auf der Betrachtung der Beziehung unter dem Aspekt einer *Resilienzkonstellation*. Aus der Sicht der jüngeren Person wird die G1-G3-Interaktion als eine potentiell *akzelerierende* (d. h. „entwicklungsbeschleunigende“) *Einflussgröße* konzeptionalisiert. In der vorliegenden Studie wird aber auch davon ausgegangen, dass je nach konkretem situativem Kontext der G1-G3-Interaktion und je nach psychologischen Merkmalen, welche die Personen mit in die Interaktion einbringen, der kompensatorische Charakter auch ausbleiben kann oder sich sogar auch Verluste einstellen können. Letzterer Aspekt steht damit im Einklang mit der oben gemachten theoretischen Annahme der Konstellationsabhängigkeit des beeinträchtigenden oder unterstützenden Charakters einer sozialen Konstellation.

2.2 Theoretische und paradigmatische Einbettung der Studie

Eingebettet in diesen metatheoretischen Rahmen wird in der vorliegenden Arbeit ein theoretisches Modell und ein experimentelles Paradigma zur Untersuchung der G1-G3-Interaktion entwickelt. Dazu werden Ansätze aus der Lebensspannen-, Sozial-,

³ Der im SOK-Modell verwendete Kompensationsbegriff lässt sich darauf zurückführen, dass das SOK-Modell ursprünglich aus einer gerontopsychologischen Perspektive heraus entwickelt wurde.

und Persönlichkeitspsychologie gesichtet, welche den Einfluss sozialer Kontexte auf psychisches Funktionieren theoretisch konzeptionalisieren und experimentell untersuchen. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden. Alle Ansätze treffen sich trotz ihrer unterschiedlichen Provenienz in der gemeinsamen Annahme, dass es eine enge Wechselwirkung zwischen sozialem Kontext und aktual- und ontogenetischen Prozessen gibt. In diesem Abschnitt sollen diejenigen Ansätze und Paradigmen ausgewählt und ausführlich besprochen werden, die aufgrund ihres theoretischen Ansatzes und ihres experimentellen Paradigmas auf die Entwicklung des Arbeitsmodells und die empirische Umsetzung den größten Einfluss hatten. Nach der Darstellung des jeweiligen Ansatzes wird kurz skizziert, inwiefern dieser für die vorliegende Studie von Bedeutung war.

2.2.1 Sozial-kollaborative Paradigmen der Lebensspannenpsychologie

In sozial-kollaborativen Ansätzen der Lebensspannenpsychologie werden soziale Kontexte aus einer funktionalen Perspektive primär als Faktoren betrachtet, welche potentiell der Optimierung bzw. Kompensation im Bereich kognitiver Leistungsfähigkeit (im Bereich von Pragmatik und Mechanik) dienen (P. B. Baltes & Staudinger, 1996). In diesem Sinne wird in kollaborativen Paradigmen die soziale Interaktion als einflussnehmende (unabhängige) Variable betrachtet (im Sinne einer „sozialen Intervention“); abhängige Variable ist dann (1) die individuelle Leistungsfähigkeit *nach* einer vorausgehenden Interaktion im Vergleich zur individuellen Leistungsfähigkeit ohne vorausgehende Interaktion (bzw. mit einer anderen Art sozialer Interaktion) (z. B. Staudinger & Baltes, 1996a; Staudinger, Dörner, & Mickler, 2005) oder (2) die gruppenbezogene Leistung im Vergleich zur Individualleistung (z. B. Gould & Dixon, 1993; Gould, Kurzman, & Dixon, 1994). In vielen Studien stehen durch Kollaboration erzielte Gewinne älterer Menschen im mechanisch-kognitiven Bereich im Vordergrund, nicht zuletzt, weil in dieser Altersgruppe aufgrund von normativen Entwicklungsdefiziten Zugewinne durch den sozialen Kontext besonders salient sind. In den experimentellen Designs bezieht sich Kollaboration oftmals auf eine dyadische Interaktion von Personen, die „ökologisch valide“ Aufgabenstellungen bearbeiten, wie z. B. über ein Lebensproblem einer fiktiven Person nachzudenken (Staudinger & Baltes, 1996a) oder ein autobiographisches Ereignis zu erinnern (Gould & Dixon, 1993). Für Interaktionsgewinne werden – in Anlehnung an die sozialpsychologische Tradition –

(meta-)kognitive Prozesse verantwortlich gemacht (z. B. Lernprozesse während der Interaktion), aber auch sozial-motivationale Prozesse (z. B. erhöhte Aufmerksamkeit, positive Gefühle) (Überblick bei Meegan & Berg, 2002; Staudinger, 1996b). In einigen Untersuchungen wurden auch die Kollaboration behindernde Faktoren identifiziert (Staudinger, 1996b; Strough, Berg, & Sansone, 1996).

Ein Studie von Staudinger und Baltes (1996a) soll den Ansatz, bei welchem die *individuelle Leistungsfähigkeit nach einer vorausgehenden Interaktion* untersucht wird, exemplarisch verdeutlichen. Untersucht wurden natürliche Dyaden im Alter von 20-70 Jahren, die nach dem Kriterium ausgewählt wurden, dass sie normalerweise miteinander alltägliche Lebensprobleme besprachen. Es zeigte sich in einer Experimentalreihe, dass eine bestimmte Art der Kollaboration mit einer vertrauten Person vor der Beantwortung eines Lebensdilemmas die weisheitsbezogene Leistung signifikant um eine Standardabweichung erhöhte. Die Autoren argumentieren, dass durch die Kollaboration Ideen und Strategien aktiviert und neue Ideen entwickelt werden und gleichzeitig auch Gedächtnis- und Wissenslücken kompensiert sowie Fehler bezüglich des Denkens und Problemlösens schneller erkannt werden (siehe auch Staudinger, 1996b). Einen weiteren Befund, nämlich den, dass darüber hinaus ältere Menschen mehr als junge Menschen von der Kollaborationsbedingung profitierten, wird darauf zurückgeführt, dass ältere Menschen über ein größeres Ausmaß an latenten Wissenskörpern verfügen, welche in einer Interaktion leichter aktiviert werden, und zudem Interaktionen aufgrund höherer sozialer Kompetenz besser für sich nutzen können.

Die Arbeiten von Dixon und seinen Mitarbeitern (Überblick bei Dixon & Gould, 1996) verdeutlichen exemplarisch den Ansatz, bei welchem die *gruppenbezogene Leistungsfähigkeit* jüngerer und älterer Menschen im Vordergrund steht. In mehreren Gedächtnisstudien, in denen die Inhalte von Geschichten erinnert werden sollten, schnitten sowohl jüngere als auch ältere Dyaden besser ab als Monaden. Außerdem zeichnete sich über die Studien hinweg ab, dass ältere sich vertraute Dyaden (Eheleute) normative Altersdefizite durch interaktive Expertise kompensieren können. Dafür wurden sowohl „transaktive Gedächtnisstrukturen“, die sich vertraute Dyaden mit in die Interaktion hineinbringen, wie auch wechselseitige sozial-emotionale Unterstützung verantwortlich gemacht. Neueste sozial-kollaborative Studien weisen aber auch auf Interaktionsgewinne mit fremden Kollaborationspartnern hin. In einer Studie von Gould, Osborn, Krein und Mortenson

(2002) zeigte sich entgegen der Erwartung der Autoren, dass sowohl jüngere als auch ältere geschlechtsheterogene ad hoc Dyaden in zwei verschiedenen Gedächtnisaufgaben (Geschichten-Erinnern, Wörter-Erinnern) ebenso gute Erinnerungsleistung wie Ehepartner erbrachten. In derselben Studie zeigte sich auch, dass sich ad hoc Dyaden und natürliche Dyaden nicht in Maßen der Effizienz der Kommunikation⁴ unterschieden.

Bezug zur vorliegenden Studie. Insgesamt zeigt sich, dass trotz umfangreicher Forschungsarbeiten im Rahmen dieses Forschungsansatzes die Rolle der Alterszusammensetzung des Interaktionspaares als Facette des sozialen Kontextes noch nicht systematisch berücksichtigt wurde. In fast allen Studien waren die Interaktionspaare altershomogen zusammengesetzt. Mit Blick auf die vorliegende Studie ist zentral, dass sowohl junge als auch ältere Menschen von sozialen Interaktionen profitieren können, und dass auch Interaktionen mit unbekanntem Personen positive Effekte haben können. Weiterhin ist zentral, dass interaktive „Gewinne“ wie „Verluste“ neben kognitiven Faktoren auch auf emotional-motivationale Faktoren zurückgeführt werden können. Häufig setzen die experimentellen Paradigmen daran an, erzielte Leistungsgewinne (wie auch Leistungseinbußen) im Anschluss an die Interaktion nachzuweisen.

2.2.2 Paradigmen der sozial-kognitiven Psychologie

Von Seiten der (im engeren Sinne) sozial-kognitiven Forschung in der sozialpsychologischen Tradition steht nicht die Kollaboration im Vordergrund, sondern die dem sozialen Kontext zugrundeliegende Bedeutung für das Individuum. Angenommen wird, dass emotionale bzw. motivationale Faktoren das Ausmaß beeinflussen, in dem eine Person kognitive Ressourcen investiert (Fiske & Taylor, 1991; Hess, 1994). Menschen jeden Alters, insbesondere aber ältere Menschen, investieren danach selektiv kognitive Ressourcen in Bereiche, die vor dem Hintergrund ihrer aktuellen und überdauernden Ziele von hoher Relevanz sind. Dies betrifft alle Phasen des Informationsverarbeitungsprozesses (Wahrnehmung,

⁴ Insgesamt betrachtet ergibt sich aus der empirischen sozial-kollaborativen Forschung noch kein Gesamtbild über die Effekte von Vertrautheit mit dem Interaktionspartner. Es deutet sich jedoch in Einklang mit theoretischen Überlegungen an, dass sich die leistungsförderlichen bzw. -hinderlichen Effekte in Abhängigkeit von der kombinierten Betrachtung bestimmter Aspekte von Vertrautheit (etwa Art der Beziehung, Beziehungsdauer etc.) und bestimmter Arten von Aufgaben (etwa Schnelligkeit vs. Genauigkeit, ökologisch valide vs. weniger valide Aufgaben) ergeben.

Kodierung, Organisation, Urteilen). Hess (1994; 1999) argumentiert aufbauend darauf aus der Sicht der Lebensspannenpsychologie, dass im höheren Erwachsenenalter der selektiven Investition kognitiver Ressourcen eine besondere Bedeutung zukommt, weil Personen in Kontexten limitierter Ressourcen operieren (eine Annahme, die auch in Einklang mit dem in Kapitel 2.1 beschriebenen SOK-Modell von Baltes und Baltes (1990) steht). Impliziert in diesem Ansatz ist die Annahme, dass beobachtete Altersunterschiede in Indikatoren der fluider Intelligenz zumindest in einem bestimmten Ausmaß auf motivationale Unterschiede zurückgeführt werden können, welche sich unter variierenden Kontextanforderungen zeigen. Für den Informationsverarbeitungsprozess bedeutet dies dann, dass die kognitive Leistung mit den Zielen bzw. Motiven der Person verbunden ist, und dass psychologisch herausfordernde Ziele (etwa die Möglichkeit, einer Person konkret helfen zu können) mit elaborierterer und akkuraterer Verarbeitung und besserer Gedächtnisleistung verbunden sind; Situationen von niedrigerer Relevanz werden dagegen schematischer verarbeitet (z. B. Fiske & Neuberg, 1990; Hess & Pullen, 1996).

In den experimentellen Paradigmen zur Überprüfung dieses Ansatzes wird dann die Relevanz einer Aufgabe (bzw. die Relevanz des sozialen Kontextes, der durch die Aufgabe erzeugt wird) experimentell manipuliert und die Effekte der Manipulation auf die kognitive Leistungsfähigkeit überprüft. Bei vielen Studien wird die Gedächtnisleistung für soziale Informationen als Kriterium herangezogen. Beispielsweise wurden in einer Studie von Hess, Follett und McGee (1998) Teilnehmern eine Liste von Verhaltensweisen mit überwiegend konsistenten Verhaltensweisen von fiktiven Personen gegeben. In einer Bedingung bekamen die Teilnehmerinnen die Standardinstruktion, nach der sie sich ganz allgemein einen Eindruck von den Personen machen sollten; in der anderen Bedingung sollten sie sich einen Eindruck von den Personen in Hinblick auf deren Eignung für einen Job machen. Untersucht wurde die Erinnerungsleistung für Verhaltensweisen. In der Standardbedingung zeigte sich der klassische Befund, dass die jungen Studienteilnehmer einen Erinnerungsvorsprung für inkonsistente Verhaltensweisen gegenüber konsistenten Verhaltensweisen hatten, während dies für ältere Personen nicht der Fall war. In der Jobevaluations-Instruktion verbesserte sich für die jüngeren wie älteren Teilnehmer die Erinnerungsleistung; ältere Teilnehmer erinnerten in dieser Bedingung inkonsistente Verhaltensweisen sogar besser als jüngere (zumindest die Teilnehmer mit guter Leistung im Arbeitsgedächtnis). Ähnliche Befunde zeigen sich

auch in anderen Studien. Beispielsweise schnitten Personen besser bei einer Aufgabe zur Eindrucksbildung ab, wenn sie für ihre Leistung verantwortlich gemacht wurden (Hess, Rosenberg, & Waters, 2001). Diese Befunde sprechen für die oben gemachte Annahme, dass psychologisch herausfordernde Ziele mit einer Aktivierung kognitiver Ressourcen verbunden sind.

Bezug zur vorliegenden Studie. Auch in diesem Forschungsansatz wurde die Alterszusammensetzung des sozialen Kontextes noch nicht systematisch vor dem Hintergrund der emotional-motivationalen Relevanz für das Individuum überprüft. Dazu ist es notwendig, das Alter der Interaktionspartner systematisch zu variieren und diese Altersvariation auf Unterschiede im Ausmaß der Ressourceninvestition des Individuums zu überprüfen. In der vorliegenden Arbeit soll genau dies getan werden.

2.2.3 Sozial-kognitive Theorien von Selbst und Persönlichkeit

In den letzten beiden Kapiteln (Kapitel 2.2.1 und 2.2.2) wurde der Einfluss sozialer Kontextfaktoren auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Personen unterschiedlichen Alters dargestellt. Die sozial-kognitive sozialpsychologische Forschung hat darüber hinaus auch untersucht, inwiefern soziale Kontexte auch selbst- und persönlichkeitsbezogene Merkmale und Verhaltensweisen beeinflussen. Im folgenden Abschnitt werden theoretische Annahmen und Befunde vorgestellt, die sich mit Plastizität von Persönlichkeit und Selbst in Abhängigkeit von Merkmalen der sozialen Umwelt beschäftigen. Von Seiten der Lebensspannenpsychologie gibt es bisher noch keine empirische Forschung in diesem Bereich. Die Studien wurden primär mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt. Altersgruppenvergleichende Studien wie in den beiden vorausgegangenen Abschnitten wurden nicht angestellt⁵.

⁵ Im Gegensatz zu den in beiden vorausgegangenen Kapiteln beschriebenen Paradigmen, in denen für den Bereich von Kognition die Effekte von Einflüssen des sozialen Kontextes klar als Gewinne (hohe kognitive Leistungsfähigkeit) oder Verluste (niedrige kognitive Leistungsfähigkeit) definiert waren, werden im Bereich von Forschung zu Einflüssen des sozialen Kontextes auf Selbst und Persönlichkeit Veränderungen zumindest nicht explizit danach betrachtet, ob sie als „positiv“ oder „negativ“ betrachtet werden sollen. Dies hängt damit zusammen, dass für diesen Funktionsbereich wesentlich weniger eindeutig definiert ist, was als „gut“ und was als „schlecht“ zu bezeichnen ist (Staudinger & Kunzmann, 2005). Auf der einen Seite lassen sich Entwicklungsmerkmale danach beurteilen, ob sie für das Individuum oder auch für die Gesellschaft adaptiv sind. Indikativ dafür sind z. B. Lebenszufriedenheit, Mortalität oder körperliche Fitness. Auf der anderen Seite sind Entwicklungsmerkmale aber auch danach bewertbar, inwiefern sie theoretisch definierten Vorstellungen von Persönlichkeitswachstum wie Altruismus oder Weisheit entsprechen. Diese Kriterien werden entweder intuitiv oder über den Rekurs auf Theorien des Persönlichkeitswachstums

Der Einfluss des sozialen Kontextes wird in Ansätzen der sozial-kognitiven Tradition von Selbst und Persönlichkeit als ein inhärentes Merkmal der Konzeptionalisierung von Selbst und Persönlichkeit betrachtet. Im Gegensatz zu Ansätzen, welche Persönlichkeit als kontextfreie Dispositionen beschreiben (insbesondere in der frühen Konsistenz-Literatur, z. B. Hartshorne & May, 1928) oder als Aggregationen von beobachtbaren Verhaltensweisen (z. B. Buss & Craik, 1983) wird Persönlichkeit hier konditional in Form von Clustern von „Wenn-dann-Bedingungen“ beschrieben (d. h. wenn die soziale Situation X eintritt, dann Verhalten A; wenn aber Situation Y, dann Verhalten B). Nach der kognitiv-affektiven Systemtheorie der Persönlichkeit von Mischel aktiviert das „Wenn...“ als Set von sozialen Kontextbedingungen ein für jedes Individuum spezifisches und stabiles System an „kognitiv-affektiven Einheiten“ (Selbstregulationskompetenzen, Selbstwahrnehmung, Kompetenzen, Schemata, Gefühle und Ziele). Dieses System löst dann bestimmte Verhaltenskategorien („...dann“) aus (Mischel, 1984; Mischel & Shoda, 1995). Dies impliziert, dass, wenn sich das aus den (sozialen) Kontextbedingungen ergebende „Wenn...“ ändert, sich demnach auch das sich aus der Basisstruktur der Persönlichkeit heraus ergebende „Dann...“ ändert. Gleichzeitig bleibt die Beziehung zwischen „Wenn...“ und „Dann...“ stabil. Insgesamt betrachtet steht also bei diesem Ansatz das Interesse an der bedingten Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Verhaltenskategorie im Vordergrund, vorausgesetzt, dass ein bestimmtes Set an sozialen Kontextbedingungen erfüllt ist. So wurde bei beispielsweise von Wright und Mischel (1987) im Rahmen von Feldstudien das soziale Verhalten von Kindern (z. B. Aggression, Rückzug, prosoziales Verhalten) in Abhängigkeit von fünf verschiedenen Situationen beobachtet (z. B. Provokation oder Bedrohung durch Peers, Ermahnung durch eine erwachsene Person). Eine wesentliche Erkenntnis aus diesen Studien war, dass sich die Kinder situationsdistinkt verhielten und dies in gleichzeitig zeitlich stabiler Art und Weise. Aus der Perspektive der Persönlichkeitspsychologie ist diese Forschung insofern von Bedeutung, als dass die beobachtete intraindividuelle Variabilität von Merkmalen in Abhängigkeit von idiosynkratisch relevanten Situationen anzeigt, was die Person von anderen Personen unterscheidet. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit sind die theoretischen Annahmen und empirischen Erkenntnisse aus einer eher allgemeinspsychologischen

(z. B. Erikson, 1950) abgeleitet.

Perspektive wichtig, insofern als dass sie ganz allgemein zeigen, dass es im Bereich von Selbst und Persönlichkeit in Abhängigkeit von sozialen Kontextfaktoren ein Potential für Veränderung gibt.

Interpersonelle sozial-kognitive Ansätze der Persönlichkeit (Überblick bei Andersen & Chen, 2002; Baldwin, 1992) können als eine Spezifikation des sozial-kognitiven Ansatzes gesehen werden, bei welchen das „Wenn...“ eine spezielle Art des sozialen Kontextes darstellt, nämlich wichtige soziale Interaktionspartner. Ansätze, die dieser Forschungsrichtung zugeordnet werden können, gehen davon aus, dass die Aktivierung einer Beziehungsrepräsentation durch bestimmte soziale Kontextfaktoren unbewusste und unintendierte Effekte auf das Zielsystem bzw. das Selbst haben. In der experimentellen Umsetzung erfolgt jedoch die Beziehungsrepräsentation (aus Gründen der experimentellen Standardisierung) i. d. R. mit virtuellen und nicht mit tatsächlichen Interaktionspartnern (z. B. durch Nachdenken über einen wichtigen Sozialpartner oder durch Konfrontation mit aufgelisteten Eigenschaften des wichtigen sozialen Interaktionspartners). Es wird aber prinzipiell davon ausgegangen, dass die tatsächliche, physische Präsenz des Interaktionspartners mindestens genauso zur Aktivierung der Beziehungsrepräsentation beiträgt (Fitzsimons & Bargh, 2003). Von besonderem Interesse ist häufig, wie sich Personen gegenüber *unbekannten* Personen verhalten, nachdem bei ihnen eine bestimmte Beziehungsrepräsentation (etwa zu einem Freund oder zur Mutter) aktiviert wurde. Annahme ist, dass das Verhalten gegenüber der unbekannt Person das typische Beziehungsmuster der Person zu dem wichtigen Beziehungspartner widerspiegeln sollte. Dieses Phänomen wurde dann in Anlehnung an die psychodynamische Tradition als Übertragung bezeichnet (Andersen & Baum, 1994). Empirische Evidenz für diese Annahme liefert beispielsweise die Studie von Fitzsimons und Bargh (2003). Diese zeigten unter Verwendung von supraliminalen Priming, dass Untersuchungsteilnehmer, die instruiert wurden, über einen guten Freund nachzudenken, sich nachfolgend häufiger prosozial verhielten als eine Kontrollgruppe, die über einen ihnen gut bekannten Mitarbeiter nachdenken sollte.

Im Rahmen dieses Ansatzes bezieht sich ein weiteres Interesse darauf, inwiefern sich die Aktivierung von Beziehungsrepräsentationen neben den Effekten für soziales Verhalten auch auf das Selbstkonzept auswirkt. Auch hier wurde das Phänomen der Übertragung empirisch nachgewiesen. Dies soll am Beispiel einer Studie Hinkley und Andersen (1996) illustriert werden. Hier wurden Teilnehmern

Beschreibungen einer Person präsentiert, die einem der Teilnehmer wichtigen (positiven und negativen) Beziehungspartner ähnelte. Danach wurden sie gebeten, sich selbst zu beschreiben. Veränderung im Selbstkonzept wurde erfasst über die Überlappung zwischen diesen Selbstbeschreibungen und der Art und Weise, in der die Teilnehmer in einem Prätest ihr Selbst in der Beziehung zu der anderen Person beschrieben hatten. Dabei zeigte sich, dass das Selbstkonzept stärker von dem Selbstkonzept in der Beziehung zu dem Beziehungspartner geprägt war, wenn die Teilnehmer vorher Beschreibungen einer Person präsentiert bekamen, die dem Beziehungspartner ähnelte. Das heißt, im Kontext einer Begegnung mit einer unbekannt Person führt die Aktivierung einer Beziehungsrepräsentation dazu, dass das Selbstkonzept sich ändert, und zwar derart, dass das „working self“ durch die Art der Beziehung mit dem Beziehungspartner geprägt ist (Andersen & Chen, 2002). Auf diesem Ansatz aufbauende Studien zeigten auch, dass diese Veränderung im Selbstkonzept dann auch das tatsächliche Verhalten der Personen gegenüber einer fremden Person beeinflusst (Berk & Andersen, 2000).

Bezug zur vorliegenden Studie: Vor dem Hintergrund der dargestellten Annahmen und Befunde lässt sich schlussfolgern, dass soziale Kontexte einen Einfluss auf die Ausprägung psychologischer Merkmale im Bereich von Selbst und Persönlichkeit haben. Die Bedeutung der Alterskomposition sozialer Kontexte wurde bisher noch nicht empirisch untersucht. Mit Blick auf das vorliegende Projekt lässt sich aber z. B. annehmen, dass die Interaktion mit einem andersaltrigen Menschen einen sozialen Kontext darstellt, der einen anderen Einfluss auf selbst- und persönlichkeitsrelevante Merkmale und Verhaltensweisen von Personen hat als die Interaktion mit einem gleichaltrigen Menschen.

2.3 Überblick über die weiteren Theoriekapitel und ihre Abfolge

Im Folgenden werden die Forschungsbereiche vorgestellt, aus denen das Arbeitsmodell und das experimentelle Paradigma der Studie abgeleitet wurden. Da es, wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, ein ausgeprägtes theoretisches wie empirisches Forschungsdefizit im Bereich der Jung-Alt-Beziehung gibt, bedarf es in der vorliegenden Arbeit einer Sichtung und Integration einer großen Bandbreite an Literatur.

Kapitel 3 dient der Darstellung bereits existierender sozialwissenschaftlicher Literatur, die einen Aufschluss über die psychologische Ebene der Beziehung zwischen Alt und Jung zulässt. Dabei wird im ersten Abschnitt des Kapitels (Kapitel 3.1) Forschung zur psychologischen Ebene der Beziehung zwischen älteren und jungen Menschen im familiären Bereich vorgestellt. Aufgrund des Mangels an Forschung zu außerfamiliären Beziehungen zwischen den Generationen werden vorliegende Befunde zu psychologischen Aspekten innerfamiliärer Beziehungen hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf außerfamiliäre Beziehungen geprüft. Der zweite Abschnitt (Kapitel 3.2) gibt einen Überblick über Forschung zur Generationenbeziehung zwischen Alt und Jung im außerfamiliären Bereich. Es werden zentrale Ergebnisse von Evaluationen sozialgerontologischer Projekte zur Förderung des Kontaktes zwischen den Generationen dargestellt, um mögliche Ansatzpunkte dafür zu finden, in welchen psychologischen Bereichen sich die generationenübergreifende Interaktion förderlich bzw. hinderlich auswirken könnte, und um Hinweise für die Spezifikation des Arbeitsmodells zu bekommen. Außerdem werden zwei Studien aus dem Bereich der Grundlagenforschung vorgestellt, die in einem stärker theoriegeleiteten Ansatz die psychologischen Effekte von generationenübergreifenden Settings in einem experimentellen Ansatz systematisch untersuchen.

Nachdem in Kapitel 3 bestehende Literatur zur Jung-Alt-Beziehung gesichtet wurde, wird in den nachfolgenden Kapiteln schrittweise entwicklungspsychologische und sozial-kognitive Literatur zusammengetragen, um daraus theoretische Annahmen über die psychologischen Grundlagen der G1-G3-Beziehung abzuleiten und um Hinweise für die experimentelle Überprüfung dieser Annahmen zu bekommen. In Kapitel 4.1 wird die G1-G3-Beziehung aus der Perspektive der ihr aus entwicklungspsychologischer Sicht zugrundeliegenden motivationalen Bedingungen betrachtet. Dazu werden typische psychosoziale Ziele des Alters und der Adoleszenz dargestellt und auf ihre wechselseitige Passung hin überprüft. Anschließend wird in Kapitel 4.2 diskutiert, inwieweit Alters- und Jugendstereotype die daraus abgeleitete motivationale Basis noch verstärken oder aber überlagern. Mit der Berücksichtigung von altersbezogenen Stereotypen wird in Rechnung gestellt, dass die Beziehung zwischen Alt und Jung auch in einem gesellschaftlichen Rahmen stattfindet, der die Interaktion durch gesellschaftlich geprägte Erwartungen und Vorannahmen prägt.

In Kapitel 5 wird ein Überblick über die Entwicklungsbilanz im Alter und in

der Adoleszenz gegeben. Dieser Schritt ist notwendig, um eine Basis dafür zu schaffen, von der aus der Einfluss der Jung-Alt- Beziehung vor dem Hintergrund des Entwicklungsstandes des alten Menschen und des Jugendlichen bewertbar ist. Im Anschluss daran werden solche Entwicklungsbereiche des Alters und der Adoleszenz vertiefend dargestellt, in denen altersnormative Entwicklungsdefizite vorliegen und in denen aufgrund der vorangegangenen Kapitel zu vermuten ist, dass sich hier die Interaktion zwischen älteren und jugendlichen Menschen unter bestimmten Bedingungen förderlich auswirken könnte.

Aufbauend auf (a) den eingangs diskutierten Paradigmen der Entwicklungs- und Sozialpsychologie zum Einfluss des sozialen Kontextes auf psychisches Funktionieren im Bereich von Kognition, Selbst und Persönlichkeit, (b) der theoretisch postulierten motivationalen und sozial-kognitiven Grundkonstellation der G1-G3-Beziehung und (c) typischen Entwicklungsdefiziten in der Adoleszenz und im Alter wird in Kapitel 6.1 ein Arbeitsmodell zur Betrachtung der Interaktion zwischen älteren Menschen und Jugendlichen und der damit verbundenen psychologischen Effekte erstellt. In dem Arbeitsmodell finden die psychologischen Prozesse Berücksichtigung, von denen aufgrund theoretischer Überlegungen angenommen werden kann, dass sie zur Kompensation im Bereich der fokussierten Entwicklungsdefizite beitragen. Die zur Überprüfung des Arbeitsmodells relevanten Hypothesen werden in Kapitel 6.2 dargestellt.

3 Psychologische Forschung zu Generationenbeziehungen

In dem folgenden Kapitel wird bisherige Literatur zur Beziehung zwischen Jung und Alt zusammen zu tragen. Ziel des Kapitels ist es, die vorhandene Forschung zur G1-G3-Beziehung auf solche Aspekte hin zu sichten, die Aufschluss über den spezifischen psychologischen Charakter generationenübergreifender Beziehungen geben. In dem Überblick wird die Alt-Jung-Beziehung danach analysiert, welche spezifischen Merkmale Beziehungen aufweisen, bei denen die Beziehungspartner aus zwei unterschiedlichen Altersgruppen stammen, die nicht unmittelbar aufeinander folgen; das tatsächliche chronologische Alter ist dabei nicht von Bedeutung. In einem ersten Abschnitt (Kapitel 3.1) wird die Literatur zu psychologischen Aspekten der Großeltern-Enkelkind-Beziehung zusammengetragen. Vorauszuschicken ist an dieser Stelle, dass die Literatur in diesem Bereich häufig theoretisch unpräzise und methodisch schwach entwickelt ist. In einem zweiten Abschnitt (Kapitel 3.2) werden Befunde aus der Forschung zu außerfamiliären Generationenbeziehungen vorgestellt. Die Literatur dazu beschränkt sich im wesentlichen auf Evaluationen von pädagogisch orientierten „intergenerationellen Programmen“, bei welchen der Interventionsgedanke im Vordergrund steht (Kapitel 3.2.1). Hauptanliegen des Abschnittes ist es, psychologische Bereiche zu identifizieren, in denen sich die G1-G3-Beziehung positiv bzw. negativ auswirken könnte. In einem dritten und letzten Abschnitt (Kapitel 3.2.2) werden zwei Studien ausführlich dargestellt und aufeinander bezogen, die n. m. E. die einzigen beiden aus dem Bereich der Grundlagenforschung sind, welche Hinweise auf die motivationale Konstellation und die psychologischen Konsequenzen der G1-G3-Interaktion liefern.

3.1 Generationenbeziehungen innerhalb der Familie

In vielen empirischen und theoretischen Arbeiten wird das Verhältnis zwischen Großeltern und Enkelkindern mit dem Schlagwort „pleasure without responsibility“ (Pruchno & Johnson, 1996) charakterisiert. Damit ist gemeint, dass sich die Großeltern i. d. R. nicht mehr für ihre inzwischen erwachsenen Kinder unmittelbar verantwortlich fühlen und gleichzeitig innerhalb der Familie ein Gesetz der Nicht-Einmischung in Erziehungsangelegenheiten („norm of noninvolvement“) gilt (Kivnick & Sinclair, 1996; Uhlendorff, 2003). Dies wird in der Literatur häufig als ein

wichtiger Grund dafür angeführt, dass die G1-G3-Beziehung stärker als die durch den Autonomiekonflikt geprägte G1-G2-Beziehung (siehe Kapitel 4.1.2) durch soziale Freiräume gekennzeichnet ist und überwiegend als liebevoll, fürsorglich, fröhlich und verständnisbereit beschrieben wird (Cherlin & Fuerstenberg, 1985; Herlyn & Lehmann, 1998; Krappmann, 1997). Dabei scheint es allerdings so zu sein, dass obwohl Großeltern und Enkelkinder i. d. R. ein hohes Ausmaß an Nähe zueinander empfinden, Großeltern ein vergleichsweise höheres Ausmaß an emotionaler Verbundenheit berichten⁶ (R. B. Miller & Bengtson, 1991).

Betrachtet man zunächst einmal die Seite der Großeltern, so zeichnet sich das Bild der sinnstiftenden Funktion der Großelternschaft und des spannungsfreien Charakters der Beziehung ab. In einer jüngeren Studie von Herlyn und Lehmann (1998) gaben ca. 90% der Großmütter an, durch Enkelkinder Freude, Stolz und Bereicherung zu empfinden. Etwa 80% meinten, dass ihnen Enkel das Gefühl vermittelten, gebraucht zu werden und jung zu bleiben; 73% der Befragten empfanden das Großmutterdasein schöner als Mutterdasein. Nur 13% gaben an, dass ihr jetziges Leben mit dem der Enkelkinder wenig zu tun hat und 6% der Großmütter empfanden ihre Enkel als störend. Gemeinsame Aktivitäten werden als an Vergnügen und Entspannung orientiert beschrieben. Auf die sehr zentrale Funktion der Großelternschaft weist auch die Studie von Kivnick (1982) hin. Diese fand auf der Basis einer Fragebogenerhebung an 286 Großeltern fünf Dimensionen der subjektiven Bedeutung der Großelternschaft: „centrality“ (Zentralität der Großelternrolle für Sinn im Leben und für Selbstdefinition), „indulgence“ (Verwöhnen), „valued elder“ (Wertschätzung als eine weise, erfahrene Person), „immortality through clan“ (Unsterblichkeit) sowie „reinvovment with personal past“ (Konfrontation mit der eigenen Vergangenheit). In der klassischen Studie von Neugarten und Weinstein (1964) kamen die Autorinnen auf der Grundlage von Interviews zu einem ähnlichen Ergebnis. Auch sie fanden, dass die sinnstiftende Bedeutung der Großelternschaft u. a. auf dem Erleben, eine erfahrene Person zu sein, die gebraucht wird, und auf der emotionalen „Erfüllung“ durch die Verlängerung des Lebens über den eigenen Tod beruht. Nur einige wenige Studien beschäftigten sich mit den negativen Aspekten von Großelternschaft auf Gesundheit und Wohlbefinden. Empirisch zeigten sich negative

⁶ Dieser „positivity bias“ scheint aber nicht zwangsläufig spezifisch für die Beziehung älterer Menschen zu ihren Enkelkindern zu sein. Eine quasiexperimentelle Studie von Winkeler, Filipp und Boll (2000) zeigt, dass ältere Menschen möglicherweise generell soziale Beziehungen in einem im Vergleich zu jüngeren Altersgruppen positiven Licht sehen.

Konsequenzen für solche Großeltern, die aufgrund besonderer Umstände gezwungen waren, die Elternrolle zu übernehmen (z. B. Burton, 1992; Dellmann-Jenkis, Blankemeyer, & Olesh, 2002).

Betrachtet man die Seite der Enkelkinder, so steht auch hier in den wenigen neueren Arbeiten zu diesem Thema zunächst der positive, direkte (d. h. unmittelbar an die Enkel gerichtete) oder indirekte (d. h. von Großeltern über die Eltern an die Enkel vermittelte) sozialisatorische Einfluss der Großeltern, insbesondere der Großmütter, im Vordergrund⁷. An einigen Stellen wird dabei auf den besonderen Einfluss der Großeltern auf soziales Verhalten, emotionale Stabilität und Identitätsentwicklung der Enkelkinder hingewiesen (Bertram, 1994; Oyserman, Radin, & Benn, 1993; Uhlenberg, 2000). In diesem Zusammenhang werden Geschichtenerzählen, Ratgeben und Unterstützung in der Umsetzung von Plänen als zentrale Aktivitäten betrachtet (Cherlin & Fuerstenberg, 1985). In diesem Sinne fanden Roberto und Stroes (1992), dass Enkelkindern den Großeltern eine wichtige Rolle in der Vermittlung von Werten beimessen. Dies wurde u. a. mit der positiven Modellwirkung der Großeltern und der positiven Beziehungsebene zwischen Großeltern und Enkelkindern in Zusammenhang gebracht. Einige Autoren beschreiben das Erzählen von Lebensgeschichten als besonders identitätsstiftend für die Enkelkinder wie auch für die Großeltern selbst, weil dies zu einem Kontinuitätserleben auf beiden Seiten führe (McKay, 1993).

Zusammenfassung und Implikation für die vorliegende Studie. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Literatur zu generationenübergreifenden familiären Beziehungen auf die Entspanntheit und Positivität der G1-G3-Beziehung im Vergleich zur G2-G3-Beziehung hinweist. Auf Seiten der Großeltern steht neben der Freude an gemeinsamen Aktivitäten die sinnstiftende Funktion von Großelternschaft im Vordergrund. Für die Enkelkinder ergibt sich die Bedeutung der generationenübergreifenden Beziehung vor dem Hintergrund von Wertetransfer und Identitätsbildung. Die Literatur bietet allerdings nur wenig Anhaltspunkte für Prozesscharakteristika, die spezifisch für die Interaktion sind.

Abschließend soll noch auf die Übertragbarkeit der Befunde zu psychologischen Charakteristika von familiären auf außerfamiliäre Beziehungen

⁷ Smith (1995) und Szinovacs (1998) zeigen allerdings in ihrem Überblick über die Geschichte der Forschung, dass bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts der Einfluss der Großeltern auf die Enkel als negativ eingeschätzt wurde. Insbesondere wurde dabei in klinischen meist psychoanalytischen Fallstudien der störende Einfluss der Großmütter auf die elterliche Erziehung betont.

eingegangen werden. Spekuliert werden kann, dass, auch wenn innerfamiliäre Beziehungen prinzipiell anderen normativen Bezügen unterliegen und ihnen auch eine stärkere Bedeutung aus evolutionärer Sicht zukommt (vgl. Lahdenpera, Lummaa, Helle, Tremblay, & Russell, 2004), solche psychologischen Charakteristika auch jenseits genetischer Verwandtschaft in außerfamiliären Konstellationen wiederzufinden sein sollten. Dies setzt allerdings voraus, dass die Kontexte so beschaffen sind, dass sie Spielraum für Austausch und Erfahrungstransfer zulassen. Außerdem muss man bedenken, dass Angehörige der beiden Altersgruppen auch gerade in Anbetracht der normativ unbestimmten Beziehungskonstellation außerfamiliärer Generationenbeziehungen (siehe Kapitel 1) bestimmte Vornahmen, Erwartungen und Verhaltensweisen aus familiären Beziehungen in außerfamiliäre Kontexte mit einbringen.

3.2 Generationenbeziehungen außerhalb der Familie

3.2.1 Sozialgerontologische Interventionsprogramme

Die existierenden Studien zu intergenerationellen Programmen sind i. d. R. nicht als theoretische Studien angelegt, die Rückschlüsse über die psychologischen Charakteristika der G1-G3-Beziehung geben sollen. Vielmehr steht die Dokumentation der Intervention und der Nachweis der Annahme im Vordergrund, dass häufige Kontakte zwischen alten und jungen Menschen positive Effekte für Alt und Jung haben.

Nach einer Definition von Newman et al. (1997) zielen intergenerationelle Programme darauf ab, mittels generationsübergreifender Kontakte das Wohlbefinden und die Sicherheit der alten und jungen Generation zu fördern. Wie bereits aus dieser Definition hervorgeht, wird hier die Jung-Alt-Beziehung als eine individuelle und gesellschaftliche Ressource betrachtet, die es aufgrund eines Mangels an gesellschaftlichen Opportunitätsstrukturen für altersgemischte Lebensumwelten zu fördern gilt^{8,9}. Intergenerationelle Programme lassen sich in drei Typen einteilen (vgl.

⁸ Einen umfassenden Überblick über US-amerikanische Initiativen in diesem Bereich geben Newman et al. (1997). Für Deutschland sei auf die Informationsbroschüre „Alt-Jung-Projekte in Seniorenbüros“ (Lotz, 1999) verwiesen.

⁹ Während sich in USA in den letzten drei Jahrzehnten allmählich die intergenerationelle Arbeit als eigenständiger sozialer Dienstleistungssektor entwickelt und es auch umfangreiche nationale Initiativen

Newman et al., 1997). Unter dem *ersten Typus* können all jene Programme zusammengefasst werden, bei denen ältere Menschen Kinder oder Jugendliche unterstützen, z. B. als Mentoren bei der Planung der beruflichen Karriere, Lehrer, „Helfer“ in sozial belasteten Familien, Geschichtenerzähler oder Coaches für spezifische handwerkliche Fähigkeiten (z. B. Newman, Karip, & Faux, 1995). Der *zweite Typus* umfasst Aktivitäten, wo Kinder und Jugendliche ältere Menschen unterstützen, z. B. als Besucher in Pflegeeinrichtungen, Lehrer für neue Medientechnologien oder Dienstboten (z. B. jüngere Menschen als Tutoren für Computerkurse für Senioren). Der *dritte Typus* umfasst solche Programme, bei denen Jung und Alt gemeinsam Dritte unterstützen bzw. ein gemeinsames Ziel verfolgen, z. B. Mitsprache bei der Planung und Umsetzung von kommunalen Sozialeinrichtungen, Konzeption von Ausstellungen zu historischen Themen oder Engagement für Immigranten.

Kommt es zu einer Effektevaluation intergenerationeller Programme, so werden häufig entweder nur die ältere oder die junge Person untersucht. Ein Überblick über die Literatur zeigt, dass auf Seiten der jungen Menschen die überwiegende Mehrzahl der Studien den Abbau negativer Einstellungen gegenüber älteren Menschen und dem Alter als Zielsetzung haben (Überblick bei Fox & Giles, 1993) (neuere Ergebnisse bei Bales, Eklund, & Siffin, 2000; Meshel & McGlynn, 2004). Eine Literaturübersicht zieht das Fazit, dass 69 % der durchgeführten Programme mit dem Ziel, negative Einstellungen jüngerer Menschen in Bezug auf ältere Menschen abzubauen, positive Ergebnisse zeigten (Fox & Giles, 1993). Dabei zeigt sich, dass positive Effekte primär dann erzielt werden, wenn es sich dabei um gesunde und vitale ältere Programmteilnehmer handelt; negative Ergebnisse waren zu beobachten, wenn es sich um körperlich und geistig beeinträchtigte Menschen handelte. Vereinzelt richten sich die Programme auch auf schulische und soziale Kompetenzen und Verringerung von Alkohol und Drogen bei Kindern und Jugendlichen. Die Studien in diesem Bereich sind jedoch einzelfallorientiert und narrativ (Kuehne, 1999).

Auf Seite der älteren Menschen geht es bei vielen Studien um die Förderung sozialer Kontakte bei älteren Menschen (z. B. Short-DeGraff & Diamond, 1996),

gibt, gibt es in Deutschland nur vereinzelte regionale Projekte. Auf staatlicher Ebene gibt es bisher nur ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördertes Modellprojekt, welches bundesweite Initiativen zur Verbesserung des Dialogs der Generationen vernetzen soll (siehe <http://www.generationendialog.de>).

sowie um die Steigerung von Optimismus, Selbstwert, Gesundheit oder Lebenszufriedenheit (z. B. Kinnevy & Morrow-Howell, 1999). Auch hier werden häufig positive Ergebnisse berichtet, insbesondere dann, wenn die älteren Menschen den Mentorenstatus hatten und die Teilnahme an dem Programm freiwillig war. Vereinzelt werden (eher narrativ) negative Ergebnisse intergenerationeller Programme berichtet, und zwar für solche Programme, die auf eine Kombination von Altenpflege und Kinderbetreuung abzielen (z. B. Salari, 2002; Short-DeGraff & Diamond, 1996). Als Ursache dafür wird der Umstand betrachtet, dass die gemeinsamen Aktivitäten infantilisiert aus der Perspektive der älteren Personen waren oder die Aktivitäten überstimulierend waren und es gleichzeitig keine Rückzugsmöglichkeiten für die älteren Menschen gab. Zwei Studien beschäftigen sich auch mit kognitiven Effekten intergenerationeller Programme. Beide Studien sind allerdings methodisch schwach, so dass die Ergebnisse als exploratorisch verstanden werden müssen. In der Studie von Reinke, Holmes und Denney (1981) zeigte sich, dass Insassen einer Pflegeeinrichtung nach einer Phase regelmäßigen Besuchs von Studenten der ersten Semester eine verbesserte Gedächtnisleistung im Vergleich zu einer Gruppe von Insassen, die keinen Besuch erhielten, aufwiesen, und zwar insbesondere dann, wenn neben normaler Konversation auch „kognitiv stimulierende“ Spiele gespielt wurden. Der Effekt für logisches Denken und Wortschatz blieb aus, es zeigte sich aber ein Trend in diese Richtung. Newman et al. (1995) fanden, dass sich bei älteren Personen die Gedächtnisleistung für alltägliche Dinge und die Stimmung nach der Teilnahme an einem intergenerationellen Programm, in welchem sie in Schulen mit bei der Unterrichtsgestaltung halfen, im Vergleich zu einem Vortest verbesserte.

Wichtig ist hier der Hinweis, dass förderliche Effekte nicht unbedingt spezifisch für die G1-G3-Interaktion sein müssen. Ähnliche Effekte zeichnen sich auch für Aktivitäten ab, die dem Menschen das Gefühl geben, gebraucht zu werden (Sinn) und etwas anzubieten zu haben (Expertise) und helfen zu können. So berichtet Müller (1993) ganz in diesem Sinne, dass ältere gerontopsychiatrische Patienten, die vom Pflegepersonal aufgefordert wurden, zu ethischen und weltanschaulichen Fragen Stellung zu nehmen, in der Lage waren, Stellung zu beziehen und danach in deutlich aufgehellter Stimmung waren. Neuere Studien untermauern ebenfalls die Annahme, dass sich herausfordernde Aktivitäten positiv auf die Ressourcenlage auswirken (Greenfield & Marks, 2004; Shmotkin, Blumstein, & Modan, 2003). Danach weisen ältere Personen, die sich freiwillig engagieren, ein höheres Ausmaß an positivem

Affekt, weniger depressive Symptome, weniger kognitive Beeinträchtigung und mehr Optimismus auf als ältere Nicht-Freiwillige. Außerdem liefern diese Studien Hinweise für die Annahme, dass freiwilliges Engagement bei älteren Menschen, die wenig soziale Rollen innehaben, ein „Schutz“ gegen Sinnverlust sein kann. Aufgrund ihres querschnittlichen Charakters fehlt hier aber noch der Nachweis der kausalen Interpretierbarkeit.

Will man aus der Perspektive der Grundlagenforschung Rückschlüsse aus den Studien zu intergenerationellen Programmen ziehen, dann lässt eine sorgfältige Analyse der Studien allerdings neben z. T. erheblichen methodischen Mängeln eine Reihe weiterer Schwächen erkennen, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränkt und die es gilt, in der geplanten Studie zu vermeiden: (1) Es gibt kaum theoretische Annahmen darüber, welche Eigenschaften der intergenerationellen Interaktion zu den Interventionseffekten führen. (2) Dementsprechend gibt es häufig keine (hypothesengeleiteten) Kontrollgruppen. (3) Wie auch in Studien zu innerfamiliären Beziehungen wird in den meisten Fällen nur einer der beiden Interaktionspartner als Analyseeinheit betrachtet (entweder der junge *oder* der ältere Mensch). (4) Die Wirksamkeit der Interventionen wird teilweise an Variablen untersucht, die keine *zentralen* Entwicklungsdefizite für die Normalpopulation darstellen (z. B. Einsamkeit bei älteren Menschen, Drogenmissbrauch bei Jugendlichen) (5) Die abhängigen Variablen werden zudem oft ausschließlich in Form von Selbstberichtmaßen und nicht als implizite Maße bzw. als Leistungs- oder Verhaltensmaße erhoben. (6) Mögliche negative Effekte der Interaktion werden in den meisten Fällen nicht systematisch erfasst.

Implikation für die vorliegende Studie. Die dargestellten Defizite sollen in der vorliegenden Studie in Rechnung gestellt werden. Dies erfordert, dass ein theoretisches Modell der G1-G3-Beziehung entwickelt wird, welches die der Beziehung zugrundeliegenden Prozesscharakteristika aus der Perspektive *beider* Interaktionspartner beschreibt. Erforderlich ist auch, dass die G1-G3-Beziehung bezüglich ihrer förderlichen wie auch ihrer hinderlichen Wirkung untersucht wird und dies mit Blick auf solche psychologischen Merkmale, von welchen sich empirisch gezeigt hat, dass hier normativ Entwicklungsdefizite vorliegen. Eine Überprüfung des Modells erfordert ein experimentelles Setting mit entsprechenden

Kontrollbedingungen.

3.2.2 Experimentelle Studien aus der Grundlagenforschung zu generationenübergreifender Interaktion

Im Bereich der Grundlagenforschung kam den psychologischen Effekten von altersheterogener Interaktion (im Sinne der G1-G3-Beziehung) noch sehr wenig Aufmerksamkeit zu. Lediglich zwei Studien aus unterschiedlichen Forschungstraditionen haben experimentell untersucht, wie sich die Variation des Alters des Interaktionspartners auf psychisches Funktionieren von älteren bzw. jungen Personen auswirkt. In beiden Fällen werden die Effekte der Altersvariation jeweils nur für einen Interaktionspartner untersucht; abhängige Variable ist die kognitive Leistungsfähigkeit von Personen.

In einer sozial-kognitiven Studie von Adams, Smith, Pasupathi und Vitolo (2002) wurden ältere und jüngere Frauen aufgefordert, zwei vorgegebene Geschichten zu lernen. Dabei wurde angekündigt, dass sie die Geschichten anschließend entweder einem Kind (Bedingung 1) oder dem erwachsenen Versuchsleiter (Bedingung 2) erzählen sollten. Die Probandinnen sollten dann die Geschichten einer vor ihnen sitzenden Person erzählen. Erwartungsgemäß wiesen die Geschichten der jungen Teilnehmerinnen eine höhere Anzahl an widergegebenen Propositionen der ursprünglichen Geschichte (als Indikator für die Gedächtnisleistung) auf als die der älteren Teilnehmerinnen. Dies traf jedoch nur zu, wenn der Zuhörer der Experimentator war. Es wurde kein Unterschied in der Anzahl der Propositionen zwischen jungen und älteren Untersuchungsteilnehmern gefunden, wenn der Zuhörer ein Kind war. Des Weiteren konnten die älteren Frauen unter der Bedingung, dass der Zuhörer ein Kind war, die Komplexität ihres Erzählens besser als die jungen Frauen an den Zuhörer anpassen. (Die Stichprobe wurde übrigens auf Frauen limitiert, weil die Autorinnen davon ausgehen, dass Frauen über eine größere Erfahrung in der Kinderbetreuung, im Speziellen im Erzählen oder Vorlesen von Geschichten haben.) Die Autorinnen interpretieren die dargestellten Befunde so, dass die Kind-als-Zuhörer-Bedingung eine hohe Relevanz für die älteren Frauen hat, weil sie eine gute Passung mit den sozial-kognitiven Zielen und Kompetenzen des Alters, nämlich der Weitergabe sozialkulturellen Wissens an jüngere Generationen im Sinne der Generativität, aufweist. Wie im Laufe der Arbeit noch deutlich werden wird, ist diese Interpretationsfolie ein wichtiger Ansatzpunkt der vorliegenden Arbeit.

Die zweite Studie von Mergler, Faust und Goldstein (1985) kann, obwohl von einer evolutionspsychologischen Perspektive her konzipiert, als aus der Sicht der jungen Menschen komplementärer Befund zur Studie von Adams et al. bezeichnet werden. College-Studenten wurden auf Tonband aufgenommene Geschichten vorgespielt, die entweder von einer jungen, einer „mittelalten“ oder einer alten Person vorgelesen wurden. Bei den Geschichten handelte es sich in einer Bedingung um einen narrativen Text, in der anderen Bedingung um einen rein deskriptiven Text. Wie erwartet, zeigten die jungen Teilnehmerinnen die beste Gedächtnisleistung in der Bedingung, in der eine ältere Person einen narrativen Text vorlas. Die Autoren sehen darin einen Hinweis für eine „preparedness“ älterer Menschen zur mündlichen Weitergabe von Erfahrungswissen (siehe Mergler & Goldstein, 1983). Man könnte auch sagen, das Interesse oder die Motivlage auf Seiten der Jüngeren, einer älteren Person zuzuhören, wenn sie Geschichten erzählt, ist höher und in Folge dessen auch die Behaltensleistung.

Vor dem Hintergrund der Interpretation lassen sich die beiden Studien in den in Kapitel 2.2.2 beschriebenen sozial-kognitiven Ansatz einordnen. Darin wird davon ausgegangen, dass die kognitive Aktivität maßgeblich von überdauernden und aktuellen Motiven bzw. Zielen der Personen abhängig ist (Fiske & Neberg, 1990); unter der Bedingung der Ressourcenknappheit werden kognitive Ressourcen selektiv in solchen Situationen eingesetzt, die für das Individuum von hoher Wichtigkeit sind (Hess, 1999).

Zusammenfassung und Bezug zur vorliegenden Studie. Die vorgestellten Studien liefern Hinweise darauf, dass unter bestimmten Bedingungen die G1-G3-Interaktion von hoher Wichtigkeit sowohl für ältere als auch für junge Menschen ist. Dies scheint in solchen Situationen der Fall zu sein, in denen sich der Interaktionsgegenstand auf Lebenswissen und –erfahrungen älterer Menschen bezieht. Im Einklang mit sozial-kognitiven Theorien kognitiver Leistungsfähigkeit scheinen solche Situationen mit der Aktivierung geistiger Ressourcen bei jüngeren wie auch bei älteren Menschen verbunden zu sein.

4 Generationenbeziehungen im Kontext von Entwicklungsaufgaben und Altersstereotypen

Im folgenden Kapitel werden Überlegungen zur motivationalen Basis der G1-G3-Interaktion angestellt. Zunächst einmal stellt sich die Frage, welche Motive oder auch psychosoziale Ziele die Interaktionspartner aus entwicklungspsychologischer Perspektive mit in die Situation einbringen. Zu diesem Zwecke soll der aus Sicht der Lebensspannenpsychologie für die Person-Umwelt-Interaktion wichtige Ansatz der psychosozialen Phasen, wie sie von Erikson (1950; 1982) definiert wurden, herangezogen werden. Danach sind Personen im Verlauf der Ontogenese in jeder Phase ihrer Entwicklung schwerpunktmäßig mit einer Thematik beschäftigt – einer „Entwicklungsaufgabe“ in der Terminologie Havighursts (1972) –, welche gleichzeitig als inneres Motiv wie auch als gesellschaftliche Anforderung verstanden werden kann. Gemäß des interaktionistischen Charakters ergibt sich aus dem Zusammenspiel zwischen dem, was die Person einbringt und dem, was die Gesellschaft an Erwartungen an sie heranträgt, eine bestimmte motivationale Tendenz des Individuums. Im Folgenden werden die in dieser Konzeption angenommenen psychosozialen Phasen des Alters und der Adoleszenz (nachfolgend Entwicklungsaufgaben genannt) getrennt voneinander diskutiert und anschließend im Hinblick auf ihre Beziehung zueinander diskutiert (Kaptitel 4.1.3). Da angenommen werden muss, dass generationenübergreifende Beziehungen darüber hinaus auch durch gesellschaftlich geprägte Erwartungen und Annahmen beeinflusst sind, wird anschließend geprüft, inwieweit angenommen werden kann, dass die motivationale Basis durch Jugend- bzw. Altersstereotype beeinflusst wird (Kapitel 4.2).

4.1 Entwicklungsaufgaben des Alters und der Adoleszenz

4.1.1 Generativität als Entwicklungsaufgabe des Alters

Generativität wurde von verschiedenen Autoren als ein psychosoziales Thema konzeptionalisiert, welches den Erwachsenen in seiner Bezogenheit auf die nachfolgenden Generationen beschreibt (Kotre, 1984; McAdams, 2001; McAdams, Hart, & Maruna, 1998). In seinem epigentischen Stufenmodell stellt Generativität, von Erikson (1950) definiert als „concern in establishing and guiding the next generation“, das zentrale Thema des mittleren Erwachsenenalters dar. Insbesondere in

späteren Arbeiten definierte Erikson Generativität aber auch als zentrales Thema des hohen Alters, wenngleich dann mit einer inhaltlich anderen Akzentuierung (Erikson, Erikson, & Kivnick, 1986). Während im mittleren Erwachsenenalter insbesondere die Verantwortlichkeit für das Fortbestehen der Menschheit im Sinne der biologischen Reproduktion, des Schutzes und der Erziehung vorrangig sind, ist dies im Alter die Weitergabe von Kompetenzen, Erfahrungen und Werten an die Mitglieder jüngerer Generationen, auch jenseits der eigenen Familie – vom Geschichtenerzählen über die Herstellung von kreativen Produkten bis zu politischem Engagement. Kotre (1984) unterscheidet in dieser Hinsicht biologische bzw. parentale Generativität (Reproduktion und Erziehung) von technischer und kultureller Generativität. Unter technischer Generativität versteht Kotre dabei vor allem die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten an Personen nachfolgender Generationen. Kulturelle Generativität bezieht sich auf die Weitergabe symbolischer Güter, etwa von Werten und Visionen. Insbesondere die kulturelle Generativität sieht Kotre als zentrale Generativitätsform der postreproduktiven Phase. An einigen Stellen hebt Erikson neben der materiellen bzw. symbolischen Seite der Generativität auch die emotionalen Aspekte von Generativität hervor. Dieser Aspekt findet Ausdruck in der Definition von Generativität als „an extension of love into the future“ (Erikson, 1950).

In der Literatur wird Generativität als motivationales Paradox im Spannungsfeld zwischen einer Fokussierung auf die eigene Person und einer Fokussierung auf andere Personen beschrieben. Kotre (1984) und später auch McAdams (1998) unterscheiden in diesem Sinne zwei unterschiedliche motivationale Spielarten von Generativität. In Anlehnung an Bakan (1966) unterscheiden sie zwischen einer auf die eigene Person bezogenen *agentischen* und einer auf andere Personen gerichteten *kommunalen* Form der Generativität. Beide Formen der Generativität sind dabei untrennbar miteinander verbunden. Die agentische Ausprägung definierte Kotre (1984) als „a tendency to assert, expand, and develop the self in a powerful and independent way“. Kotre sieht darin einen Ausdruck des Bedürfnisses, in Anbetracht des Todes ein Vermächtnis zu hinterlassen, dadurch sein Leben über den Tod hinaus verlängern zu können und somit symbolische Unsterblichkeit zu erlangen. Hier steht Generativität in engem Zusammenhang mit der zweiten zentralen Entwicklungsaufgabe des Alters, welche darin besteht, im Lebensrückblick Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem eigenen Leben zu finden (Integrität) (Erikson, 1950). In ihrer agentischen Ausprägung wurde Generativität

darüber hinaus auch als psychosoziale Ressource für den Einzelnen beschrieben, durch welche eine Person sich ihrer Potentiale, Stärken und Einflussmöglichkeiten gewahr wird (Keyes & Ryff, 1998; McAdams et al., 1998).

Im Gegensatz zu dem Fokus auf das Selbst liegt der Fokus der kommunalen Form der Generativität auf der Bezogenheit auf Angehörige der jungen Generation. Kotre (1984) definiert diesen Modus der Generativität als „the general tendency to relate to others in loving, caring, and intimate ways, even to be at one with others“. Demnach manifestiert sich Generativität in Fürsorge, Solidarität und Offenheit gegenüber der jungen Generation (Filipp, 2001; McAdams, 2001). Dieser Aspekt steht auch insbesondere in den Arbeiten von Erikson im Vordergrund. Die kommunale Form der Generativität hat demnach etwas weniger „Narzistisches“, vielmehr steht die Bedingungslosigkeit der Zuwendung gegenüber der jüngeren Generation im Vordergrund (Kotre, 1984).

In der Literatur werden die agentische und die kommunale Form der Generativität als untrennbar miteinander verbunden beschrieben (Kotre, 1984; McAdams, 2001). Empirisch zeigte sich, dass Generativität sowohl mit agentischen wie auch kommunalen Persönlichkeitscharakteristika im Zusammenhang steht. So weist in einer Studie von McAdams, Ruetzel und Foley (1986) Generativität einen positiven Zusammenhang mit TAT-Werten im Bereich von Macht sowie von Intimität auf. Auch in der Studie von de St. Aubin und McAdams (1995) findet sich ein positiver Zusammenhang zwischen Generativität und agentischen Persönlichkeitsmerkmalen (Leistung, Dominanz) sowie zwischen Generativität und kommunalen Persönlichkeitsmerkmalen der Personality Research Form (Bindung, Fürsorge).

Außer als Motiv bzw. Bedürfnis wurde Generativität auch (gleichzeitig) als normative Anforderung beschrieben, welche sich aus der gesellschaftlichen Umwelt heraus ergibt (Erikson, 1959; Höpflinger, 2002; Lang & Baltes, 1997). In dieser Betrachtungsweise werden - beginnend im mittleren Erwachsenenalter - gesellschaftliche Erwartungen nach Übernahme von Verantwortung in Form von Mentorenschaft, Großelternschaft und Bewahrung von kulturellen Standards an das Individuum herangetragen (Vaillant & Milofsky, 1980).

McAdams und de St. Aubin (1992) betrachten das innere Bedürfnis nach symbolischer Unsterblichkeit und Gebrauchtheit einerseits und die gesellschaftlichen Anforderungen zur Übernahme von Verantwortung gegenüber nachfolgenden

Generationen andererseits als Ausgangspunkte für eine differenziertere Betrachtung unterschiedlicher Dimensionen von Generativität. In der Betrachtungsweise der Autoren entwickelt sich aus der Interaktion dieser beiden „Generativitäts-Quellen“ im Laufe der Entwicklung ein bewusstes Anliegen, Verantwortung zu übernehmen und für nachfolgende Generationen Sorge zu tragen. Diese allgemeinen „generative concerns“ bilden dann die Ausgangsbasis für konkretere Pläne und Ziele, jüngere Menschen zu unterstützen („generative commitment“) und die eigene Lebensgeschichte zu erzählen („generative narration“). Insgesamt betrachtet werden in dem Ansatz von McAdams und de St. Aubin (1992) damit motivationale Aspekte der Generativität von stärker realisationsbezogenen Aspekte der Generativität unterschieden. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen generativer Motivation und Realisation zeigt eine weitere Studie von de St. Aubin und McAdams (1995) im Übrigen, dass generative Motivation und generative Realisation positiv mit Offenheit für neue Erfahrungen und Extraversion korrelierte; generative Motivation stand darüber hinaus allerdings auch noch in positivem Zusammenhang mit sozialer Verträglichkeit, emotionaler Stabilität und Lebenszufriedenheit.

Ein weiterer, wesentlicher Aspekt im Zusammenhang mit Generativität ist, dass sie - im Sinne einer kontextualistischen Betrachtungsweise - stets in ihrer Abhängigkeit von internen und externen Entwicklungskontexten betrachtet werden muss. Zum einen ist Generativität maßgeblich von den eigenen Präferenzen und Kompetenzen von Personen abhängig. Andererseits ist Generativität aber auch davon abhängig, (a) welcher Wert generativem Verhalten von der sozialer Umwelt beigemessen wird und (b) ob es gesellschaftliche Opportunitätsstrukturen gibt, welche generatives Verhalten unterstützen (vgl. Kotre, 1984; Lang & Baltes, 1997). Daraus kann abgeleitet werden, dass für die Realisierung von Generativität generative Motivation eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung ist. Hinzukommen müssen auch noch weitere interne Ressourcen der Person sowie soziale Bedingungen, die dem Individuum die Möglichkeit geben, sich generativ zu verhalten und es darin unterstützen. Auf diesen Aspekt wird am Ende des vorliegenden Abschnitts noch näher eingegangen.

Aus der Perspektive der Lebensspannenpsychologie stellt sich die Frage, wie sich Generativität über die Lebensspanne hinweg entwickelt. In jüngster Zeit wurden dazu von Stewart und Vandewater (1998) theoretische Überlegungen zur Entwicklung der Ausprägung generativer Motivation und Realisation über die Lebensspanne

angestellt. Dabei gehen die Autoren von zwei entgegengesetzten Verlaufsrichtungen einer motivationalen Dimension („desire for generativity“) und einer Realisationsdimension von Generativität („generativity accomplishment“) aus. Danach nimmt ab dem jungen Erwachsenenalter die generative Motivation parallel zur Zunahme von generativer Realisation ab. Auf empirische Befunde zur ontogenetischen Entwicklung von Generativität wird im Nachfolgenden näher eingegangen.

Empirische Evidenzen für das Vorhandensein von Generativität im Alter. Einige wenige Studien haben in der Vergangenheit tatsächlich quer- und längsschnittlich untersucht, wie sich die Ausprägung von Generativität quantitativ über die Lebensspanne entwickelt. Insgesamt ergibt ein erster Überblick über bisherige Studien ein sehr unklares, widersprüchliches Bild. Daher müssen die nachfolgenden Studien in großem Detailreichtum wiedergegeben und diskutiert werden, damit für den Leser die daraus getroffenen Ableitungen transparent werden.

In der Studie von Stewart und Vandewater (1998) wurde längsschnittlich auf der Grundlage zweier Untersuchungen von zwei Kohorten von College-Studentinnen gezeigt, dass generative Motivation vom jungen ins mittlere Erwachsenenalter abnahm. Generative Motivation wurde dabei über projektive Verfahren auf der Grundlage des Thematic Apperception Test (TAT, Murray, 1943) und der freien Produktion von Zielen für die Zukunft (Verfahren von Emmons, 1986) erfasst. Diese Studie und auch die längsschnittliche Studie von Whitbourne, Zuschlag, Elliot und Waterman (1992) sind allerdings im Kontext der vorliegenden Arbeit nur von begrenztem Wert, weil Personen nur über das junge und mittlere Erwachsenenalter hinweg verfolgt wurden und keine Auskünfte über Generativität im Alter liefern. Im Folgenden wird daher nur auf die Querschnittsstudien von McAdams, de St. Aubin und Logan (1993), von Keyes und Ryff (1998) sowie von Sheldon und Kasser (2001) eingegangen. Allerdings muss bei diesen berücksichtigt werden, dass nicht zu entscheiden ist, ob es sich bei Vorliegen von Unterschieden zwischen Altersgruppen tatsächlich um einen Alters- oder um einen Kohorteneffekt handelt. Die oben angestellten Überlegungen zur Kontextabhängigkeit von Generativität lassen aber vermuten, dass sowohl Alters- wie auch Kohorteneffekte zu erwarten sind. In beiden Studien wurde Generativität nicht als globales Konstrukt operationalisiert, sondern es wurden unterschiedliche Facetten mit unterschiedlichen Messinstrumenten erfasst.

McAdams, de St. Aubin und Logan (1993) untersuchten den Zusammenhang zwischen Alter und Generativität anhand des Vergleiches zwischen drei US-amerikanischen Alterskohorten (22-27-jährige, 37-42-jährige, 67-72-jährige) (N = 152). „Generative concerns“ wurden mit Hilfe der Loyola Generativity Scale (McAdams & de St. Aubin, 1992) erfasst (Beispielitems: „Other people say that I am a very productive person.“, „I think I would like the work of a teacher“, „People come to me for advice.“). „Generative commitments“ wurden anhand des erwähnten Verfahrens von Emmons, „generative actions“ anhand einer Checkliste von generativen Verhaltensweisen erhoben. Außerdem wurden schriftlich niedergelegte autobiographische Erinnerungen an besondere wichtige Lebensereignisse auf das Vorhandensein generativer Themen kodiert. Es zeigte sich, dass die älteste Altersgruppe in den Maßen von „generative commitment“ und „generative narration“ ein höheres Ausmaß an Generativität aufwies als die jüngste Altersgruppe; die älteste Altersgruppe unterschied sich dabei allerdings nicht von der mittleren Altersgruppe. Für „generative actions“ zeigte die älteste Altersgruppe ein niedrigeres Ausmaß an Generativität als die mittlere Altersgruppe und ein leicht höheres Ausmaß an Generativität als die junge Altersgruppe. Die älteste Altersgruppe hatte allerdings niedrigere Werte im Bereich von „generative concerns“ als die beiden anderen Altersgruppen.

In der Studie von Keyes und Ryff (1998) wurden 3082 Personen im Alter von 25 bis 74 Jahren per Telefoninterview befragt. Die Stichprobe wurde in junge Erwachsene (25-39 Jahre), „mittelalte“ Erwachsene (40-59 Jahren) und ältere Erwachsene (60-74 Jahre) aufgeteilt. Generatives Verhalten wurde anhand der selbstberichteten Häufigkeit erfasst, mit der die Teilnehmer regelmäßig (a) emotionale Unterstützung und (b) unbezahlte Hilfe leisteten. Generative Pläne und Ziele wurden anhand einer Liste hypothetischer Situationen erfasst, die die Teilnehmer darauf hin einschätzen sollten, wie stark sie sich verpflichtet fühlten, hilfebedürftige Personen („primary obligations“) bzw. die Gemeinschaft zu unterstützen („civic obligation“). „Generative concerns“ wurden anhand einer Kurzversion der oben erwähnten Loyola Generativity Scale (R-LGS) erfasst sowie anhand von drei Items, bei denen die Teilnehmer einschätzen sollten, wie sie in 10 Jahren ihren eigenen Beitrag gegenüber der Gesellschaft einschätzen würden. Außerdem sollten sich die Teilnehmer danach einschätzen, inwiefern sie (a) fürsorglich (b) weise und (c) wissend sind. Es zeigte sich, dass die älteren und „mittelalten“ Erwachsenen ein höheres Ausmaß an

generativen Plänen und Zielen aufwiesen als die jüngeren Erwachsenen. Ebenfalls wie bei McAdams et al. (1993) zeigte sich auch, dass die älteren Erwachsenen ein niedrigeres Ausmaß an „generative concerns“ aufwiesen als die jüngeren bzw. „mittelalten“ Erwachsenen. Die älteren und „mittelalten“ Erwachsenen zeigten darüber hinaus das stärkste Ausmaß an unbezahlter Hilfe und emotionaler Unterstützung. Außerdem zeigte sich, dass sich die älteren Erwachsenen selbst stärker als fürsorglich, weise und wissend bezeichneten als die „mittelalten“ und jüngeren Erwachsenen. Keyes und Ryff (1998) fanden weiterhin, dass die Ausprägung einiger, wenn auch nicht aller Generativitätsaspekte neben dem Alter auch in erheblichem Maße von Bildung und Geschlecht und deren Wechselwirkung beeinflusst ist. Beispielsweise wiesen die gebildeteren Teilnehmer ein stärkeres Ausmaß an „civic obligations“ auf als weniger gebildete. In der gleichen Studie zeigte sich auch, dass Frauen in allen Generativitätsfacetten (mit Ausnahme von unbezahlter Hilfe) das höchste Ausmaß an Generativität aufwiesen. Die gefundenen Geschlechterunterschiede können vor dem Hintergrund geschlechterrollentypischer Erwartungen interpretiert werden (siehe z. B. Barbee & Cunningham, 1993). Dabei zeichnete sich eine Interaktion zwischen Bildung und Geschlecht an und zwar derart, dass gebildete Frauen ein höheres Ausmaß an Generativität aufwiesen als weniger gebildete Frauen, während bei Männern Bildung keinen Einfluss hatte. Andere Studien fanden dagegen einen nur moderaten Zusammenhang zwischen Bildung und Generativität und keine Geschlechtereffekte (siehe McAdams, 2001). Der Wert dieser Studien sollte allerdings im Vergleich zu der Studie von Keyes und Ryff (1998) aufgrund der geringen Stichprobengröße und -repräsentativität als vergleichsweise gering eingestuft werden.

Neben den beiden berichteten Studien liefert die Studie von Sheldon und Kasser (2001) querschnittliche Hinweise auf den Verlauf von Generativität. Die Autoren fanden an einer Stichprobe von 108 Personen im Alter von 17-82 Jahren unter Verwendung des erwähnten Verfahrens von Emmons einen starken linearen (und nicht curvilinearen) Anstieg an generativen Zielen.

Aufgrund der dargestellten Studien lässt sich nur ein vorläufiges Fazit ziehen. Berücksichtigt werden muss, dass die untersuchten Stichproben sich in ihrer Alterszusammensetzung, den verwendeten Maßen und soziodemographischen Merkmalen unterscheiden. Zusammenfassend deutet sich das Entwicklungsmuster an, dass bei älteren Menschen (zumindest bis Anfang des 8. Lebensjahrzehntes) trotz der

vergleichsweise geringen Ressourcenausprägung im Alter generative Verhaltensweisen sowie konkretere generative Ziele und Pläne im Vergleich zu jungen Erwachsenen relativ stark ausgeprägt sind. Dagegen sind abstraktere generative Wünsche im Vergleich zum jungen und mittleren Erwachsenenalter schwach ausgeprägt. Diese Befunde sprechen für die oben beschriebenen theoretischen Annahmen von Stewart und Vandewater (1998). Es könnte also so sein, dass in dem Maße, in dem noch nicht genügend Ressourcen für die Realisierung von Generativität vorhanden sind, der abstraktere Wunsch nach Generativität im Vordergrund steht (im jungen Erwachsenenalter), und dass in dem Moment, in dem die notwendige Ressourcenlage vorliegt, stärker konkrete Ziele, Pläne und Verhaltensweisen in den Vordergrund treten (höheres Erwachsenenalter). Insgesamt zeichnet sich damit im Bereich von Generativität das sich auch in anderen Bereichen beobachtete Entwicklungsmuster ab, nach dem bei jungen Menschen Wünsche nach Veränderung und Wachstum im Vordergrund stehen, während ältere Menschen stärker an der Gegenwart orientiert sind (siehe Dittmann-Kohli, 1995)¹⁰.

Empirische Evidenz für die Abhängigkeit von Generativität von Kontextfaktoren: Nachfolgend soll noch empirische Evidenz für die oben postulierte Abhängigkeit generativen Verhaltens von der Ressourcenlage älterer Menschen und situativen Kontextfaktoren vorgestellt werden. Aufgrund eines Mangels an empirischer Evidenz von Seiten der Generativitätsliteratur wird im Folgenden auf Studien aus einer anderen Forschungsrichtung zurückgegriffen, die ältere Personen als helfende bzw. altruistische Personen untersucht (Überblick bei Midlarsky & Kahana, 1994). Dies ist sinnvoll, weil - wie aber oben dargestellt - Hilfeleistung als zentraler Aspekt von Generativität betrachtet wird und in empirischen Studien als Indikator für generatives

¹⁰ Bezogen auf dieses Fazit zur ontogenetischen Entwicklung von Generativität muss allerdings auch berücksichtigt werden, dass alle vorliegenden Studien die quantitative Veränderung und nicht die qualitative Veränderung von Generativität erfassen. Keine der Studien macht eine Aussage darüber, wie sich der inhaltliche Charakter von Generativität über die Lebensspanne verändert. Durch den Einsatz von Fragebögen und die Auswertung offener Antworten mithilfe inhaltlich definierter Kategorien wird Generativität vor dem Hintergrund *vorgegebener* Kriterien beurteilt. Insgesamt betrachtet werden diese Maße damit nicht der theoretisch angenommenen alterstypischen inhaltlichen Akzentuierung von Generativität bzw. den unterschiedlichen Ressourcen und Präferenzen zwischen Jung und Alt gerecht (vgl. auch McAdams, 2001). Bei einigen Messinstrumenten fällt auf, dass Generativität vor dem Hintergrund vorgegebener Anliegen und Verhaltensweisen her beurteilt wird, welche für ältere Menschen aufgrund biologischer, aber auch gesellschaftlicher Beschränkungen (z. B. Kinder betreuen, Wunsch, Lehrer zu werden) nicht mehr relevant sind (siehe z. B. Items in der oben erwähnten Loyola Generativity Scale). Es ist anzunehmen, dass im Falle der Verwendung solcher Messinstrumente das Ausmaß von Generativität älterer Menschen unterschätzt wird.

Verhalten herangezogen wird; außerdem wurde gezeigt, dass Generativität in positivem Zusammenhang mit prosozialen Persönlichkeitsmerkmalen steht (Peterson & Klohnen, 1995).

Stellvertretend für weitere experimentellen Studien in diesem Bereich (Überblick bei Midlarsky & Kahana, 1994) verdeutlichen die Studien von Midlarsky und Hannah (1989) und Aymanns, Filipp und Winkeler (2003) die große Bedeutung der individuellen Ressourcenlage und der Art der Gelegenheit für das bei älteren Personen tatsächlich beobachtete generative Verhalten. In der Studie von Midlarsky und Hannah zeigte sich in einem Feldexperiment an einer US-amerikanischen Stichprobe, dass, wenn man Personen unterschiedlichen Alters die Gelegenheit gab, in einem Einkaufszentrum für behinderte Kinder zu spenden, ältere Menschen am häufigsten im Vergleich zu den anderen Altersgruppen Geld spendeten. Es zeigte sich aber auch, dass die älteren Personen (in USA eine arme Bevölkerungsgruppe) weniger Geld spendeten als Personen im jüngeren und mittleren Erwachsenenalter. Wenn jedoch statt Geldspenden auch nicht-materieller Einsatz möglich war, spendeten die älteren Menschen mehr als alle anderen Altersgruppen. Die Studie von Aymanns, Filipp und Winkeler verdeutlicht den Einfluss der psychologischen Ressourcenlage für generatives Verhalten. Hier zeigte sich unter Verwendung eines Vignettenansatzes, dass ältere Teilnehmer im Vergleich zu „mittelalten“ Teilnehmern häufiger bereit waren, eine fiktive Person, die sich in einer schwierigen Lebenssituation befand, emotional zu unterstützen (etwa durch Beruhigung, Umarmung, Zuwendung). Dabei waren die gefundenen Altersdifferenzen dieser emotionsfokussierten Art der Unterstützung durch die selbstgeschriebene Kompetenz der älteren Teilnehmerinnen, emotionale Unterstützung leisten zu können, mediiert. Dieses Ergebnis demonstriert, dass die vergleichsweise hohe Bereitschaft zu emotionsfokussierter Unterstützung älterer Personen darauf zurückzuführen ist, dass sich ältere Menschen in diesem Bereich ein hohes Ausmaß an Kompetenz zuschreiben. In der gleichen Studie zeigte sich auch - in Übereinstimmung mit den oben beschriebenen Befunden von Keyes und Ryff (1998) aus Bereich der Generativitätsforschung -, dass ältere Männer weniger Bereitschaft zur Unterstützung zeigten als ältere Frauen.

Zusammenfassung. Für die vorliegende Studie lassen sich die theoretischen Arbeiten zu Generativität so zusammenfassen, dass ältere Menschen im Kontakt mit jungen

Menschen den Wunsch haben, Kompetenzen, Erfahrungen und Werte weiterzugeben. Dieser Wunsch geht mit dem Erleben von Fürsorge, Solidarität und Offenheit gegenüber Angehörigen der jungen Generation einher. Gleichzeitig machen Kontexte, die Generativität zulassen, die eigenen Potentiale, Stärken und Einflussmöglichkeiten erfahrbar. Auf der empirischen Ebene zeigt sich, dass im Alter ein hohes Ausmaß an konkreten generativen Zielen, Plänen und Verhaltensweisen sicher vorliegt. Generativität ist aber nur oder zumindest vor allem dann zu beobachten, wenn sie – *erstens* - in einen ressourcenreichen Bereich fällt (z. B. emotionale Unterstützung, Weitergabe von Lebenswissen) und – *zweitens* - der Kontext die Gelegenheit dazu bietet.

4.1.2 Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz

Während Generativität als zentrales psychosoziales Thema des höheren Erwachsenenalters beschrieben wird, stellt die Identitätsbildung das zentrale Thema in der Adoleszenz dar. Nach Erikson (1950; 1959; 1968) erstreckt sich der Prozess der Identitätsfindung zwar über die gesamte Lebensspanne, wird aber während der Adoleszenz besonders stark erlebt. An diesem Punkt in der Ontogenese geht es darum, dass das Individuum nach einer Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ strebt (Blasi, 1988; Erikson, 1968). Damit ist gemeint, dass das Individuum mit dem Aufbau von Selbstkonsistenz beschäftigt ist, d. h. zu wissen, wer man ist und worin über Zeit, Situationen und soziale Kontexte hinweg die Einheitlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person begründet ist. Dieses Streben nach Identität drückt sich in einer Suche nach einer Ideologie im Sinne einer Theorie über sich selbst und einer Sicht auf die Welt aus („Weltanschauung“). In diesem Sinne wurde die Adoleszenz immer wieder mit dem Bild des „Sturm und Drang“ (Hall, 1904) umschrieben, aber auch gleichzeitig als Phase der Krise (Freud, 1958), in der Unsicherheit und Unentschlossenheit vorherrschen. Neuere Überlegungen betonen weniger den krisenhaften Charakter; im Zentrum der Identitätsbildung steht vielmehr der bewusste, argumentative und nach relevanter Information suchende Jugendliche, der „Identitätsarbeit“ zu leisten hat (Neuenschwander, 1996). Zentrales Merkmal dafür ist die Erkundung verschiedener Lebensbereiche mit dem Ziel der besseren Orientierung und Entscheidungsfindung – von Marcia als „Exploration“ bezeichnet (Marcia, 1980). Dazu gehören Informationssuche im Bereich fundamentaler Lebensthemen im Beruf, Ausbildung, Sexualität, Freundschaft und Partnerschaft als auch das kritische

Hinterfragen von daraufbezogenen Normen und Erwartungen (Bosma & Jackson, 1990; Dreher & Dreher, 1985; Fend, 2000). Exploration liegt nach Marcias Konzeption primär in der Phase des Moratoriums vor und weniger stark, wenn der Jugendliche sich im Zustand der übernommenen Identität befindet und kann auch im Zustand der Identitätsdiffusion fehlen (Marcia, 1980, 1989).

Auf der Ebene der sozialen Beziehungen kommt es in der Phase der Identitätsbildung zu einer Umgestaltung. Die Veränderungen in der Beziehung mit den Eltern wurden mit dem Konzept der Individuation beschrieben (Cooper, Grotevant, & Condon, 1983). Damit ist gemeint, dass Jugendliche nach Unabhängigkeit von ihren Eltern streben und von ihnen - wie auch von anderen Erwachsenen - als eigenständige Persönlichkeiten behandelt werden möchten. Dies geht mit einem verstärkten Autonomiestreben einher und dem Bedürfnis, sich selbst unabhängig von den Eltern zu definieren. Die stärkere Ablösung von den Eltern geht mit einer größeren Bedeutung der Peergroup einher. Dieser wird eine zentrale Entwicklungsfunktion im Jugendalter beigemessen. Sie unterstützt die Individuation dadurch, dass sie sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Formen des sozialen Verhaltens sowie gleichzeitig Identifikationsmöglichkeiten und Verständnis bietet (z. B. Brown, 2004). Als damit verbunden wurde eine jugendzentrierte Einstellung beschrieben, d. h. die Tendenz, Angehörige der Elterngeneration als negativ eingeschätzte Outgroup und Jugendliche als positiv bewertete Ingroup anzusehen (Überblick z. B. bei Georg & Hasenberg, 1999).

Auch jenseits von Annahmen von Ego-Entwicklung wird die Adoleszenz als eine Phase betrachtet, in welcher dem Streben nach Wissen über das Selbst und der sozialen Umwelt zentrale Bedeutung zukommt. So argumentiert Carstensen (1991; 1999) aus einer motivationspsychologischen Perspektive in ähnlicher Weise, dass wissensbezogenen Motiven in der Adoleszenz eine besonders hohe Bedeutung zukommt, weil es darum geht, Ressourcen zu allokalieren, die für die erfolgreiche Adaptation in der Zukunft entscheidend sind. Dazu gehören Informationssuche, soziale Vergleiche, Identitätsbildung und Leistungsorientierung. Besondere Bedeutung hat dabei auch der Erwerb sozialer Normen (Charles & Carstensen, 1999). Im sozialen Bereich äußern sich informationelle Interessen – so die Annahme der von Carstensen formulierten sozioemotionalen Selektivitätstheorie – in der Präferenz von bzw. Hinwendung zu neuen, unbekanntenen Personen (im Gegensatz zu vertrauten Personen) (Carstensen, 1992; Fredrickson & Carstensen, 1990).

Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Anforderungen wird die Identitätsbildung als eine Phase beschreiben, in der vom Individuum erwartet wird, dass es nach und nach die Position der Kindheit, bei der es um Bekommen und Nehmen geht, verlässt und langsam eine Position des Gebens und der Übernahme von Verantwortung für sich selbst und in ersten Ansätzen auch für andere einnimmt (Havighurst, 1972; Klaczynski, 1990). Dazu ist es auch notwendig, dass das heranwachsende Individuum gesellschaftliche Sinnkonzepte und kulturelle Werte internalisiert (Mead, 1971). Psychologische, soziologische und anthropologische Theorien gehen dabei davon aus, dass die tatsächliche Ausformulierung dieser Anforderung je nach historischer Epoche und Kulturkreis sehr unterschiedlich ausfallen kann und daher diese Phase eine kulturell definierte Erfahrung ist, welche je nach politischen, sozialen und ökonomischen Umständen unterschiedlich lange andauern und mehr oder weniger stresshaft sein kann (siehe Lerner & Steinberg, 2004). So wird sowohl von psychologischer als auch kulturanthropologischer Seite argumentiert, dass die Identitätsbildung in modernen Gesellschaften länger andauert und krisenhafter verläuft als in statischen und durch Traditionen bestimmten Kulturen, weil die Heranwachsenden nicht mit universellen und dauerhaften Werten, sondern mit einem Spektrum an Entscheidungs- und Verhaltensalternativen konfrontiert sind (z. B. Erikson, 1968; Mead, 1971).

Empirische Evidenzen. Ingesamt betrachtet gibt es eine unüberschaubar große Anzahl von Studien, die sich mit dem Thema Identität beschäftigen. Die empirische Forschung hat sich allerdings im Gegensatz zur Forschung zu Generativität nur wenig mit dem Entwicklungsverlauf von Identität über die Lebensspanne beschäftigt. Wenn das Thema unter Entwicklungsaspekten empirisch untersucht wird, dann geht es lediglich um die Entwicklung innerhalb der Adoleszenz. Nur sehr wenige Studien haben empirisch untersucht, ob Identitätsbildung in der Adoleszenz stärker als in anderen Altersgruppen ausgeprägt ist und daher Identität tatsächlich im Sinne von Erikson als zentrales Thema der Adoleszenz betrachtet werden kann. Vielmehr steht der differentialpsychologische Zugang im Vordergrund, der Personen gemäß ihres aktuellen Identitätsstatus in verschiedene Subgruppen einteilt. Die vier Identitätszustände nach Marcia (1989) - Diffusion, Moratorium, übernommene und erarbeitete Identität - sollen beschreiben, in welcher Weise sich der Jugendliche mit der Entwicklungsaufgabe der Identitätsbildung gerade auseinandersetzt. Die

Diagnostik des Zustands macht sich daran fest, ob in den Bereichen Beruf, Weltanschauung und zwischenmenschliche Werte Exploration und/oder Verpflichtung vorliegen. Exploration ist dabei die entscheidende Dimension der Identitätsarbeit im Moratorium (und zum Teil auch der Diffusion), liegt nach Marcias Konzeption allerdings nicht vor, wenn der Jugendliche sich im Zustand der übernommenen Identität befindet und kann auch im Zustand der Identitätsdiffusion fehlen. Insgesamt zeigt sich, dass keineswegs alle Jugendlichen auch alle vier Identitätszustände durchlaufen, und dass die Identitätsausprägung in der Adoleszenz nicht zwangsläufig bei der erarbeiteten Identität endet. Einige wenige querschnittliche Studien (Archer, 1982; Meilman, 1979) konnten auf der Grundlage von Interviews zeigen, dass der Anteil von Jugendlichen mit diffuser Identität und im Zustand des Moratoriums in der früheren Adoleszenz überwiegen, mit steigendem Alter jedoch der prozentuale Anteil der Jugendlichen mit erarbeiteter Identität ansteigt. Jedoch zeigte sich auch, dass auch am Ende der Pubertät der Anteil der Personen mit diffuser und übernommener Identität noch sehr groß war (siehe auch längsschnittliche Befunde von Waterman, Geary, & Waterman, 1974). Insgesamt ist also schon eine bestimmte Entwicklungsrichtung zu beobachten, jedoch ist es keinesfalls so, dass die Identitätsausprägung in der Entwicklung zwangsläufig mit der erarbeiteten Identität endet.

Direkte empirische Evidenz für die Annahme, dass Identitätsarbeit und Exploration in der Adoleszenz stärker als in anderen Entwicklungsphasen ausgeprägt ist, liefert die bereits in Kapitel 4.1.1 im Zusammenhang mit Generativität erwähnte querschnittliche Studie von Sheldon und Kasser (2001), in welcher persönliche Ziele von 108 17-82-jährigen Personen inhaltsanalytisch nach Identitätsthemen ausgewertet wurden. Dabei zeigte sich ein negativer linearer Zusammenhang zwischen Alter und Identität. Interessanterweise war in der gleichen Studie – wie oben beschrieben – die Entwicklungsrichtung für Generativität genau umgekehrt herum. Ein Hinweis für das hohe Ausmaß an Exploration im Bereich sozialer Beziehungen, welches aus Sicht der Sozioemotionalen Selektivitätstheorie als charakteristisch für junge Menschen betrachtet wird, liefert die experimentelle Studie von Fredrickson und Carstensen (1990). Hier zeigte sich im Rahmen eines Vignettenansatzes, dass Teenager häufiger als „mittelalte“ und ältere Menschen unbekannte Sozialpartner (z. B. einen neuen Bekannten, den Autor eines Buches) vertrauten Sozialpartnern vorzogen, solange die potentielle zukünftige Beziehungszeit nicht experimentell (etwa durch einen in

Aussicht gestellten Umzug) begrenzt war. Eine Studie zur ontogenetischen Entwicklung von Lebensinvestment zeigt, dass in der frühen Adoleszenz (14-16 Jahre) der Beschäftigung mit grundlegenden Fragen des Lebens und Sinnfragen ein stärkeres Gewicht beikommt als in anderen Altersphasen (Sielaff, 2001). Auch wenn die genannten Studien aus sehr unterschiedlichen Forschungsrichtungen stammen, untermauern sie doch alle die Grundannahme, dass die Adoleszenz eine Phase der Exploration von Informationen über sich und die Welt ist.

Zusammenfassung. Insgesamt betrachtet kann das Streben nach Information, die Erkundung von Lebensbereichen und Auseinandersetzung mit Sinnfragen als zentrales Motiv insbesondere in der ersten Hälfte der Adoleszenz betrachtet werden. Aus der Perspektive der Ego-Entwicklung kann dies als Ausdruck von „Identitätsarbeit“ betrachtet werden. Es scheint so zu sein, dass Jugendliche Interaktionspartner, von denen sie in dieser Phase in Hinblick auf Orientierung und Entscheidungsfindung viel „profitieren“ können, gegenüber wenig informationsreichen Personen präferiert werden, und dass der Beschäftigung mit grundlegenden Lebensthemen zentrale Bedeutung zukommt.

4.1.3 Generativität und Identitätsbildung: Komplementäre Entwicklungsaufgaben?

Aus der Generativitätsforschung ergibt sich, dass generationenübergreifende Beziehungen wichtige Entwicklungskontexte innerhalb des sozialen Umfeldes älterer Menschen darstellen, weil sie älteren Menschen die Möglichkeit bieten, sich ihrer Stärken und Potentiale gewahr zu werden. Aus der Literatur leitet sich darüber hinaus auch die Einzigartigkeit und Notwendigkeit generationenübergreifender Kontakte ab, die darin besteht, das eigene Leben über den eigenen Tod hinaus verlängern zu können. Vor dem Hintergrund dieser Betrachtungsweise von Generativität sollten Kontakte mit gleichaltrigen Personen dagegen die eigene Endlichkeit sogar noch stärker in den Vordergrund stellen. Die Forschung zu Generativität hat aber auch gezeigt, dass Generativität nicht ein Phänomen ist, welches zwangsläufig in generationenübergreifenden Kontexten zu erwarten ist. Generativität ist nur oder zumindest vor allem dort zu erwarten, wo sie in einen Bereich fällt, in welchem sich für die ältere Person etwas anzubieten hat und die Möglichkeit besteht, etwas weitergeben zu können. Eine Situation, in der Generativität besonders stark

ausgeprägt sein sollte, ist danach eine Situation, in welcher die ältere Person Lebenswissen, Werte und Normen an einen Angehörigen der G1-Generation weitergeben kann. Dieser Bereich der „symbolischen Güter“ ist bei älteren Menschen besonders ressourcenreich; ihr Transfer birgt in sich aufgrund seiner autobiographischen Verankerung (verglichen mit instrumentellem Transfer) in besonders starkem Maße die Möglichkeit der „symbolische Unsterblichkeit“.

Identitätssuche wurde als eine motivationale Struktur konzipiert, bei welcher nicht die Weitergabe von, sondern die Suche nach wichtigen Informationen über die eigene Person und die Welt im Vordergrund steht. Im Gegensatz zu Generativität wurde Identitätssuche allerdings nicht als eine Entwicklungsaufgabe definiert, die direkt an Kontakte zu Personen gebunden ist, die aus einer anderen Generation stammen. Die Adoleszenzforschung widmet sich vielmehr der Rolle von Peers als den zentralen Interaktionspartner (siehe Kapitel 4.1.2). Aufgrund der hier besprochenen Überlegungen und Befunde kann aber angenommen werden, dass auch generationenübergreifende Kontakte Adoleszente bei der Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe Identität unterstützen können. Dies sollte nur oder insbesondere dann der Fall sein, wenn die Person in der Interaktion mit einer älteren Person Wissen akquirieren kann, welches nur von Personen zur Verfügung gestellt werden kann, die einen Vorsprung an Lebenserfahrung haben. Eine prototypische Situation dafür sollte sein, dass die adoleszente Person sich in einer Situation befindet, in welcher eine ältere Person Lebenserfahrung weitergibt. Der Wegfall des für die Beziehung zu G2-Angehörigen charakteristischen Autonomiekonfliktes und die sozialen Freiräume in der G1-G3-Beziehung (siehe Kapitel 3.1) sollten es unterstützen, dass Jugendliche älteren Menschen auch die Expertenrolle in diesem Bereich einräumen.

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass sich die Entwicklungsaufgaben Generativität und Identitätssuche komplementär ergänzen und dass sich daraus eine einzigartige und günstige motivationale Konstellation ergibt. Mit Komplementarität ist gemeint, dass sich das Bedürfnis Jugendlicher nach Informationen über sich und die Welt ideal ergänzt mit dem Wunsch und der Kompetenz der älteren Person, etwas von sich weiterzugeben. Eine Situation, in der diese Komplementarität voll und ganz gewährleistet sein könnte, sollte aufgrund der angestellten Überlegungen eine sein, in welcher es um die Weitergabe von Lebenswissen geht.

4.2 Altersbezogene Stereotype

Neben ihrer sich aus der Komplementarität von Generativität und Identitätssuche ergebenden motivationalen Grundlage wird im nachfolgenden Kapitel dem Umstand Rechnung getragen, dass die G1-G3-Beziehung außerdem in gesellschaftlichen Strukturen verortet ist, in denen stereotype Vorstellungen über ältere Menschen und (in abgeschwächten Maße) auch über junge Menschen bestehen. Daher werden im folgenden Abschnitt die Inhalte und die Wirkung von altersbezogenen Stereotypen dargestellt, um Ableitungen darüber treffen zu können, inwieweit diese der motivationalen Basis zuwider laufen oder diese verstärken können.

Prinzipiell muss davon ausgegangen werden, dass bei Personen beim Zusammentreffen mit einem andersaltrigen Interaktionspartner sowohl stereotypes Wissen über die andere Altersgruppe (Fremdstereotype) als auch über die jeweils eigene Altersgruppe (Selbststereotype) aktiviert wird, und zwar insbesondere dann, wenn es sich um einen unbekanntem Interaktionspartner handelt (Hummert, 1994; Hummert, Shaner, & Garstka, 1995). Dies resultiert zum einen daraus, dass sich Personen durch direkte und indirekte Zuschreibung von Eigenschaften gegenseitig Informationen übereinander zur Verfügung stellen. Der soziale Kontext bietet den Interaktionspartnern aber auch die Möglichkeit, soziale Vergleiche anzustellen, die diagnostische Rückschlüsse auf eigene Fähigkeiten und Eigenschaften liefern (Filipp, 1979; Taylor, Neter, & Wayment, 1995). Weiterhin gilt es zu berücksichtigen, dass die Informationen, die ein Interaktionspartner sich selber bzw. seinem Interaktionspartner zuschreibt, vom Kontext abhängig sind, in welchem die Interaktion stattfindet, da unterschiedliche Situationen unterschiedliche tatsächliche und stereotyp angenommene Stärken und Schwächen der Interaktionspartner in den Vordergrund stellen. Bezogen auf intergenerationelle Interaktion zwischen zwei unbekanntem Interaktionspartnern ist also z. B. anzunehmen, dass sowohl altersbezogene Fremd- als auch Selbststereotype bzgl. der beiden Altersgruppen aktiviert werden, dass aber die Inhalte dieser Stereotype auch vom Kontext abhängig sind, innerhalb dessen die Interaktion stattfindet.

In diesem Kapitel sollen zunächst fremd- als auch selbstbezogene Alters- und Jugendstereotype, wie sie sich in Fragebogenstudien und impliziten Messungen ergeben, zusammengetragen werden. Insbesondere sollen dabei auch empirische Belege für die gerade erwähnte Kontextabhängigkeit von Stereotypen dargestellt werden (Kapitel 4.2.1). Aufbauend darauf soll dann in einem zweiten Schritt

dargestellt werden, welchen Einfluss die Aktivierung von Altersstereotypen auf psychische Funktionen älterer Menschen und die intergenerationelle Kommunikation hat (Kapitel 4.2.2 und 4.2.3). Abschließend soll beurteilt werden, inwiefern die dargestellten Befunde auf eine konkrete intergenerationelle Interaktionssituation übertragen werden können und ob angenommen werden kann, dass die oben postulierte motivationale Grundkonstellation dadurch verstärkt oder unterminiert wird.

4.2.1 Inhalte und Kontextabhängigkeit von Alters- und Jugendstereotypen

Es zeigt sich in einer Reihe von Studien, dass in stereotypen Vorstellungen alte Menschen nicht als homogene Gruppe gesehen werden (z. B. Brewer, Dull, & Lui, 1981; Schmidt & Boland, 1986). So konnte gezeigt werden, dass (junge wie ältere) Menschen verschiedene Altersstereotype negativer wie positiver Valenz haben (Hummert, 1990; Hummert, Garstka, Shaner, & Strahm, 1994). Obwohl die Mehrheit der Subkategorien negativ ist, zeigen sich konsistent positive Subkategorien bei allen Altersgruppen. Junge Personen haben allerdings im Vergleich mit Personen mittleren und höheren Alters die geringste Anzahl an verschiedenen Altersstereotypen (Hummert, 1990; Hummert et al., 1994). Dieses Bild ist konsistent mit Befunden aus Studien zu subjektiven Theorien der Entwicklung (Heckhausen, Dixon, & Baltes, 1989). Hier zeigt sich, dass Menschen glauben, dass es im Alter mehr Verluste als Gewinne gibt und auch, dass Menschen mit zunehmendem Alter immer differenzierteres Wissen über das Alter erlangen (siehe auch Hummert et al., 1994). Würdevoll und weise gehören zu den wenigen positiven Eigenschaften, die dem Alter konsistent zugeordnet werden. Zu den typischen negativen Charakteristiken des Alters gehören Senilität und geistiger Abbau. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass obwohl, grundsätzlich sowohl positive als auch negative Stereotype verfügbar sind, negative Altersstereotype eine höhere Zugänglichkeit aufweisen (Hummert, Garstka, O'Brien, Greenwald, & Mellott, 2002; Rudman, Greenwald, Mellott, & Schwartz, 1999). Dies zeigte sich in einer Reihe von Studien, welche den Impliziten Assoziationstest (IAT, Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998) einsetzen. Nosek, Banaji und Greenwald (2002) zeigten anhand einer Studie, in der korrespondierende explizite als auch implizite Verfahren eingesetzt wurden, dass Altersstereotype in expliziten Verfahren (z. B. Fragebogen) negativ sind, in stärkerem Maße aber in

impliziten Verfahren (IAT). Außerdem haben ältere Personen in impliziten Verfahren eine ebenso negative Einstellung zum Alter wie junge Menschen. Insgesamt demonstrieren die vorgestellten Studien das Vorliegen sowohl positiver wie auch negativer Inhalte von Altersstereotypen bei jungen und bei älteren Menschen, aber auch die Dominanz impliziter negativer Altersstereotype.

Die bisher genannten Ergebnisse sind allerdings nicht uneingeschränkt auf konkrete natürliche Interaktionssituationen zwischen einer jungen und einer älteren Person übertragbar. In ihrer viel zitierten Metastudie zeigen Kite und Johnson (1988), dass stereotype Beurteilungen von alten Personen offenbar vor allem dann vorgenommen werden, wenn wenig konkrete Informationen über den Beurteilungsgegenstand zur Verfügung stehen (siehe auch schon McTavish, 1971). So traten in Untersuchungen ungünstigere Beschreibungen von älteren Menschen im allgemeinen als von konkreten Vertretern dieser Gruppe auf. Außerdem fanden die Autoren, dass ältere Personen innerhalb von konkreten Kontexten (z. B. Arbeitsplatz) weniger negativ beurteilt wurden als wenn sie allgemein beurteilt werden sollten (z. B. Haefner, 1977). Auf der Grundlage solcher Befunde schlussfolgern die Autoren, dass die Vorgabe von individualisierter Information bzw. solcher, die inkonsistent zu dem Stereotyp ist, zu weniger negativer Beurteilung älterer Menschen führt. Aufgrund dieser Befunde kann man vermuten, dass bei der Konfrontation mit einem unbekanntem älteren Menschen nicht nur global die Kategorie „alter Mensch“ aktiviert wird, sondern je nach situativem Kontext zumindest ein Subtyp. Stehen in der jeweiligen Situation Aspekte im Vordergrund, die typischerweise als Stärken älterer Menschen wahrgenommen werden, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass ein positives Altersstereotyp aktiviert wird.

Im Gegensatz zu der umfangreichen Forschung zu Altersstereotypen gibt es nur sehr wenig Forschung zu den Inhalten von Jugendstereotypen. In der n. m. E. einzigen Studie, die sich mit Jugendstereotypen älterer Menschen beschäftigt, wurde gezeigt, dass ältere Menschen mehr positive als negative Jugendstereotype aufweisen (Matheson, Collins, & Kuehne, 2000). Dieses Bild zeigt sich auch in Surveystudien (z. B. Hans-Seidel-Stiftung, 2002). In Fragebogenuntersuchungen zeigt sich, dass Jugendliche negative Einstellungen gegenüber der Jugend auf Seiten der Älteren erwarten, doch diese Erwartungen bestätigen sich nicht. Im Gegenteil, Jugendliche werden bezüglich ihres Sozial- und Leistungsverhalten von Älteren (60-94 Jahre) sogar positiver beurteilt als von Peers (Pinquart & Schoenbrodt, 1997). Eine

vergleichsweise negative Einstellung zeigt sich lediglich in Bereichen, wo es um „Äußerliches“ (Kleidung, Freizeitverhalten) geht. Auch hier gilt, dass persönlich bekannte Jugendliche positiver als die Vertreter der Jugend im allgemeinen beurteilt werden.

Zusammenfassung und Implikation für die vorliegende Studie. Insgesamt lässt sich für die vorliegende Studie ableiten, dass sowohl bei jüngeren als auch älteren Menschen positive wie negative Altersstereotype verfügbar sind. Negative Altersstereotype weisen sowohl bei älteren als auch bei jungen Menschen eine hohe Zugänglichkeit auf. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass in einer tatsächlichen Interaktionssituation mit einer konkreten älteren Person zumindest weniger starke negative Altersstereotype auftreten, insbesondere dann, wenn die Rahmenbedingungen der Interaktion inkonsistent mit dem Stereotyp sind. Stehen Aspekte im Vordergrund, die typischerweise als Stärken älterer Menschen wahrgenommen werden, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass ein positives Fremd- und Selbststereotyp aktiviert wird. Bezüglich des jugendlichen Menschen ist anzunehmen, dass in einer konkreten Interaktionssituation ältere Personen Jugendliche i. d. R. positiv beurteilen.

4.2.2 Effekte der Aktivierung von Altersstereotypen

Zwar gibt es einige wenige Studien zu Inhalten von Jugendstereotypen und Jugendbildern, aber keine Studie, welche sich mit den Effekten von Jugendstereotypen auf psychisches Funktionieren beschäftigt. Daher werden im folgenden nur Studien berichtet, welche sich mit den Effekten der Aktivierung von Altersstereotypen beschäftigen.

Die Effekte von selbstbezogenen Altersstereotypen wurden eindrucksvoll in sozial-kognitiven Experimenten belegt. Diese Studien zeigen, dass kulturell tradierte Altersstereotype – positive wie negative - bei entsprechenden Reizkonstellationen das Verhalten bewusst und unbewusst beeinflussen (Überblick bei Levy, 2003). So konnte in einer Reihe von experimentellen Studien mit Hilfe von sublimalem Priming gezeigt werden, dass bestimmte Hinweisreize bei älteren Personen Altersstereotype aktivieren, die dann stereotypenkonsistentes Verhalten im Sinne eines *Assimilationseffektes* zur Folge hatten, d. h. einer behavioralen Anpassung an das Stereotyp. Bei den Primes handelt es sich meistens um die subliminale Präsentation von semantischem Reizmaterial (z. B. Adjektive), welches oftmals entweder ein

„Senilitätsstereotyp“ oder ein „Weisheitsstereotyp“ repräsentierte; vereinzelt wurden auch Photos älterer Menschen dargeboten. In einer Studie von Levy (1996) wurde beispielsweise gezeigt, dass die subliminale Konfrontation älterer Menschen mit dem Senilitätsstereotyp (durch Wörter wie Abbau, Alzheimer, Sterben etc.) zu einer Verschlechterung der Gedächtnisleistung, der Selbstwirksamkeit bzgl. des Gedächtnisses sowie der Einstellung gegenüber dem Altern führte. Im Gegensatz dazu kam es umgekehrt in einer äquivalenten Versuchsanordnung bei einem Priming mit dem Weisheitsstereotyp zum gegenteiligen Effekt, nämlich zu einer Verbesserung der Gedächtnisleistung, des Metagedächtnisses sowie der Einstellung gegenüber dem Altern. In anderen Studien wurde der Assimilationseffekt bei älteren Menschen außer in kognitiven und metakognitiven Maßen auch in ideomotorischen Reaktionen (Hausdorff, Levy, & Wei, 1999), physiologischen Reaktionen (Hautleitfähigkeit, kardiovaskuläre Reaktion auf Stress, siehe Levy, Hausdorff, Hencke, & Wei, 2000) und in Bezug auf den Lebenswillen (Levy, Ashman, & Dor, 1999-2000, zitiert nach Levy, 2003) nachgewiesen. Der zugrundeliegende Mechanismus dieses Effektes wird von einigen Autoren darin gesehen, dass mentale, die stereotypen-relevanten Informationen enthaltenden Schemata aktiviert werden, welche im Laufe der Sozialisation internalisiert werden¹¹ (z. B. Bargh & Ferguson, 2000; Levy, 2003).

Jüngst wurde in einer Studie gezeigt, dass auch die bewusste Konfrontation mit einem negativen Altersstereotyp (durch supraliminales Priming, z. B. Lesen einer Informationsbroschüre über schlechte Gedächtnisleistung älterer Menschen) ebenfalls zu Assimilationseffekten im Bereich der Gedächtnisleistung sowie metakognitiver Gedächtnisstrategien führte (Hess, Auman, Colcombe, & Rahhal, 2003). Dieses Ergebnis wird mit dem Effekt von „stereotype threat“ (Steele & Aronson, 1995) begründet. Nach diesem Konzept interferiert die Angst, einem Stereotyp zu entsprechen (z. B. einem Altersstereotyp) mit der kognitiven Leistungsfähigkeit. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Studie von Rahhal, Hasher und Colcombe (2001) interpretieren, die fanden, dass ältere Personen signifikant schlechter in einem kognitiven Test abschnitten, wenn ihnen dieser als „Gedächtnistest“ angekündigt

¹¹ Jüngst haben längsschnittliche Studien auch gezeigt, welche langfristigen Konsequenzen die Internalisierung von Altersstereotypen für die alternden Individuen haben. Rothermund und Brandstädter (2003) zeigten u. a., dass die Valenz der individuellen Altersstereotype der Teilnehmer korrespondierende längsschnittliche Veränderungen im Selbstkonzept vorhersagten. Je negativer die Einschätzung älterer Menschen ausfiel, desto mehr verschlechterte sich in der Folgezeit die Selbsteinschätzung. Levy et al. (2002) fand, dass ältere Personen, die in einer ersten Erhebung 23 Jahre zuvor eine positive Wahrnehmung ihres eigenen Alternsprozesses hatten, 7,5 Jahre länger lebten als Personen mit einer negativeren Selbstwahrnehmung des Alterns.

wurde, wie wenn ihnen dieser als „Test zur Erfassung der Lernfähigkeit“ angekündigt wurde.

Es ist jedoch davon auszugehen, dass die behavioralen Effekte der Aktivierung von Altersstereotypen nicht immer assimilativer Art sind. So blieb in den Studien von Levy (1996) und Levy, Ashman und Dror (1999-2000, zitiert nach Levy, 2003) der Assimilationseffekt bei *jungen* Teilnehmern bei Priming mit einem positiven Altersstereotyp aus. Bei Priming mit einem negativen Altersstereotyp blieb der Assimilationseffekt aus, und es zeigte sich sogar ein schwacher Trend hin zu einem Kontrasteffekt, d. h. ein Verhalten, welches inkonsistent zu dem negativen Altersstereotyp war. Dies deutet auf die Wichtigkeit der Selbst-Relevanz bei dem Operieren der Selbststereotype hin. Das bedeutet, es entsteht kein Assimilationseffekt oder sogar ein Kontrasteffekt, wenn die Stereotypeninformation als Vergleichsstandard genutzt wird und als ausreichend diskrepanz von eigenen derzeitigen Selbst wahrgenommen wird (Dijksterhuis, Spears, & Lepinasse, 2001; Wheeler & Petty, 2001). In diesem Sinne zeigten sich dann auch deutlichere Kontrasteffekte in Studien, bei welchen die Teilnehmer durch die Versuchsbedingungen mit einem Exemplar geprimed wurden (Dijksterhuis et al., 1998) oder wenn stereotypbezogene Personen als Outgroup-Mitglieder kategorisiert wurden (Schubert & Häfner, 2003). Kontrasteffekte wurden bisher nur in sozialpsychologischen Studien mit jungen Teilnehmern gezeigt. Es ist allerdings davon auszugehen, dass sich dieser Effekt prinzipiell auch bei älteren Menschen nachweisen lässt, wenn sich die ältere Person von der Stereotypeninformation abgrenzen kann.

Zusammenfassung. Zusammenfassend zeigt der vorliegende Literaturüberblick, dass es im Zuge der Aktivierung eines negativen wie positiven Altersstereotypes zu einem Assimilationseffekt seitens der älteren Person kommt, wenn die Person sich nicht von der Stereotypeninformation abgrenzen kann. Wird aber eine „initiale Differenzhypothese“ (Wentura & Rothermund, 2005) angeregt, ist anzunehmen, dass Assimilationseffekte ausbleiben oder es sogar zu Kontrasteffekten kommt. In Kapitel 4.3 wird diskutiert werden, inwiefern diese Prozesse in einer konkreten Interaktionssituation zum Tragen kommen sollten.

4.2.3 Modelle intergenerationeller Kommunikation

Altersstereotype bilden auch den zentralen Ansatzpunkt für Modelle, die den Kontakt zwischen jungen und älteren Menschen unter dem Gesichtspunkt der Kommunikation betrachten. Diese Modelle wurden im Kontext von Pflege und medizinischer Versorgung älterer Menschen entwickelt und betrachten den älteren Menschen als Adressaten sprachlich-kommunikativen Verhaltens junger Menschen. „Alter“ wird dabei als Auslöser von negativer bzw. positiver Altersstereotypisierungen betrachtet, welche mit bestimmten Konsequenzen für die intergenerationelle Kommunikation und infolge dessen mit bestimmten Konsequenzen für psychisches und physisches Funktionieren älterer Menschen verbunden ist. Für die vorliegende Studie waren die Modelle insbesondere auch deshalb von Bedeutung, weil sie davon ausgehen, dass die Effekte generationenübergreifender Interaktion nicht zwangsläufig positiv oder negativ sind, sondern vielmehr von dem abhängig sind, was die Interaktionspartner mit in die Situation einbringen und in welchem situativen Kontext die Interaktion stattfindet (vgl. Williams & Nussbaum, 2001).

Im stereotypen-sensitiven Modell der intergenerationellen Kommunikation von Hummert (1994) wird spezifiziert, unter welchen personalen und situativen Bedingungen es zu negativen oder positiven Altersstereotypisierungen auf der Seite junger Menschen kommt. Gemäß dieses Modells sollen Merkmale 1) des älteren Menschen, 2) seines Interaktionspartners und 3) des Situationskontextes der Interaktion ausschlaggebend für die Valenz des aktivierten Stereotyps sein. Auf Seiten des älteren Interaktionspartners sind äußerlich sichtbare Merkmale, vor allem physiognomische Charakteristiken, der beobachtbare gesundheitliche Status sowie das äußere Erscheinungsbild ausschlaggebend dafür, welches Stereotyp aktiviert wird. So soll bspw. bei Wahrnehmung der älteren Person als „junge(r) Alte(r)“, bei gesundem Aussehen und gepflegtem Erscheinungsbild ein positives Altersstereotyp aktiviert werden. Nach dem Modell wirken auf Seiten des jüngeren Interaktionspartners seine kognitive Komplexität und bisherigen Erfahrungen mit älteren Menschen. So soll bspw. bei hoher kognitiver Komplexität sowie bei früheren positiven Erfahrungen mit älteren Menschen ein positives Altersstereotyp aktiviert werden. Schließlich kommen nach dem Modell aber auch Kontexteigenschaften auf den Stereotypisierungsprozess zum Tragen (z. B. Pflegeeinrichtung vs. Tennisplatz). Als Konsequenz der aktivierten Stereotype werden Merkmale des sprachlich-kommunikativen Verhaltens betrachtet: Im Falle eines aktivierten negativen Stereotypes kommt es zu überangepasster

Sprache („patronizing speech“, z. B. vereinfachte Sprechweise, erhöhte Lautstärke) oder unterangepasster Sprache (z. B. schnelles Sprechen, „Jugendjargon“). Dagegen kommt es bei einem aktivierten positiven Altersstereotyp zu „normaler Erwachsenensprache“.

Das zeitlich ältere „Communication Predicament of Aging Model“ (Ryan, Giles, Bartolucci, & Henwood, 1986) geht zunächst einmal pauschal von einer negativen Stereotypisierung älterer Menschen aus, berücksichtigt allerdings über den negativen Effekt für die intergenerationelle Kommunikation hinaus die negativen Konsequenzen für die ältere Person. Danach führt über- bzw. unterangepasste Sprache kurzfristig dazu, dass sich die ältere Person unverstanden und wenig respektiert fühlt, es kommt zu einem Verlust von Selbstvertrauen und Kontrolle in die eigenen Fähigkeiten. Langfristige Konsequenz davon sind kognitive und gesundheitliche Einschränkungen und die Aufgabe von Autonomie. Gleichzeitig wird auch das Gespräch vom jüngeren Interaktionspartner als anstrengend und unbefriedigend erlebt, weil es zu wenig auf seine Bedürfnisse ausgerichtet ist. Diesem Modell wurde allerdings später ein Modell gelungener intergenerationeller Interaktion gegenübergestellt. Gelingt es, so das „Communication Enhancement Model“ (Ryan, Meredith, & MacLean, 1995), eine *individualisierte* Wahrnehmung der älteren Person herbeizuführen, kommt es zu einer funktionalen sprachlichen Anpassung der jungen Person und zu einer adäquaten Einschätzung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der älteren Person. Nach dem Modell kommt es in diesem Fall zu einer Steigerung der Gesundheit, des Wohlbefindens und der Kompetenzen der älteren Person („empowerment“).

Einige Studien liefern empirische Evidenz für die in den Modellen getroffenen Annahmen. So konnte in quasi-experimentellen Studien gezeigt werden, dass durch Manipulation des situativen Kontextes Veränderungen in den Erwartungen gegenüber dem Dialog mit älteren Menschen auftreten. So hatten in einer Studie von Harwood und Williams (1998) junge Erwachsene etwa dann mehr Angst vor dem Dialog mit älteren Menschen, erwarteten mehr Klagen und weniger Zuwendung, wenn sie mit einer (bildlichen und verbalen) Beschreibung einer älteren Person konfrontiert wurden, die als „mutlos, abhängig“ dargestellt wurde, wie wenn sie mit einer Person konfrontiert wurden, die als „perfekte Großmutter“ dargestellt wurde.

4.3 Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Studie

Insgesamt ist also zu vermuten, dass ältere Personen in einer konkreten Interaktionssituation mit einer adoleszenten Person diese i. d. R. positiv wahrnehmen sollten. Die günstige motivationale Basis der G1-G3-Interaktion sollte daher nicht durch stereotype Erwartungen und Annahmen über Jugendliche gefährdet sein. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass bei Jugendlichen in einer Interaktionssituation weniger starke negative Altersstereotype vorliegen, als es Untersuchungen zu Altersstereotypen vermuten lassen. Dennoch sind in einer konkreten Interaktionssituation durch Stereotypenzuschreibung hervorgerufene leistungsmindernde Effekte bei den älteren Personen dann zu erwarten, wenn die Interaktion in einem Kontext stattfindet, in welchem älteren Menschen typischerweise schlechte Leistung bzw. wenig Kompetenz beigemessen wird (z. B. im Bereich von geistiger Schnelligkeit, Gedächtnisleistung oder Wissen über moderne Technologien und „Trends“). Grund dafür wäre zum einen, dass bei der jungen Person negative Fremdstereotype aktiviert werden, infolge dessen der älteren Person selbstwertbeeinträchtigende Informationen direkt oder indirekt kommuniziert werden. Ein weiterer Grund dafür wären aber auch maßgeblich die Aktivierung von Selbststereotypen seitens der älteren Person und damit verbundene negative Selbstzuschreibungen. Die Effekte der Aktivierung negativer Selbststereotype könnte dann sogar noch durch die Anwesenheit einer jüngeren Person durch den ungünstigen sozialen Vergleich verstärkt werden, da in diesem Fall in einem generationenübergreifenden Kontext die Abgrenzung von der Stereotypinformation noch weniger gut gelingen sollte. Dies könnte dann in der Tat die in Kapitel 4.1.3 beschriebene, durch Generativität und Exploration gekennzeichnete Grundkonstellation der G1-G3-Beziehung überlagern. Auf der anderen Seite ist aber anzunehmen, dass in einer Situation, in welcher älteren Personen typischerweise hohe Kompetenz beigemessen wird, ein leistungssteigernder oder zumindest nicht leistungsvermindernder Effekt erwartet wird, welcher Generativität bzw. Exploration sogar noch verstärkt. Studien zu subjektiven Entwicklungstheorien und Inhalten von Altersstereotypen haben gezeigt, dass Lebenserfahrung und –wissen der Bereich ist, in dem älteren Menschen hohe Kompetenzen beigemessen werden.

5 Generationenbeziehungen im Kontext von alterstypischen Entwicklungsschwächen

Ziel folgenden Abschnitts ist es, eine Ausgangsbasis dafür zu schaffen, von der aus der potentiell günstige Einfluss generationenübergreifender Interaktion vor dem Hintergrund des Entwicklungsstandes der älteren und adoleszenten Personen bewertbar ist. Dazu gilt es, sich zunächst ein Bild über den Entwicklungsstand im Alter und in der Adoleszenz zu machen um zu identifizieren, was die *zentralen* Entwicklungsdefizite in der jeweiligen Altersgruppe sind. Innerhalb dieses Pools an Entwicklungsdefiziten werden dann einige Kriterien ausgewählt, von denen aufgrund der bisher zusammengetragenen theoretischen und empirischen Literatur vermutet werden kann, dass sich die G1-G3-Interaktion hier förderlich auswirken könnte. Die Auswahl einiger weniger Kriterien war dabei auch aufgrund von untersuchungspragmatischen Gründen notwendig, weil die Effekte der Interaktion nicht in Hinblick auf sämtliche Bereiche hin hätten überprüft werden können. Im Folgenden wird zunächst einmal ein grober Überblick über die Gewinn-Verlust-Bilanz im Alter und in der Adoleszenz gegeben¹². Zu den für die vorliegende Studie ausgewählten Kriterien wird dann nach einer theoretischen Einbettung und Konstruktdefinition Forschung zusammengetragen, die ausführlich illustriert, dass in diesem Bereich auch tatsächlich von einem Entwicklungsdefizit auszugehen ist. Außerdem werden Studien dargestellt, die Hinweise darauf liefern, dass in diesen Bereichen überhaupt ein Potential für Veränderung (Plastizität) vorliegt.

5.1 Entwicklungsschwächen im Alter und Evidenz für Plastizität

5.1.1 Überblick über die Entwicklungsbilanz im Alter

Sehr stark vereinfacht lässt sich feststellen, dass die Gewinn-Verlust-Bilanz im Alter zuungunsten der Gewinne verschoben ist (Staudinger et al., 1995). Allerdings gibt es

¹² In dem nachfolgenden Abschnitt wird eine Einteilung des Entwicklungsstandes in verschiedenen Funktionsbereichen nach „Gewinnen“ und „Verlusten“ bzw. von „Entwicklungsstärken“ und „Entwicklungsschwächen“ vorgenommen. Vor dem Hintergrund der Annahme der Multifunktionalität und der Konstellationsabhängigkeit dessen, was als Stärke und was als Schwäche zu definieren ist, kann diese Einteilung allerdings nie eindeutig sein (siehe Kapitel 2.1). Dies gilt insbesondere für den Bereich von Selbst und Persönlichkeit (siehe Fußnote 5).

auch im Alter Funktionsbereiche, die stabil bleiben oder sogar durch Wachstum gekennzeichnet sind. Im Bereich der Kognition gibt es starke Verluste in den neurobiologisch verankerten fluiden Komponenten (kognitiven Mechanik), dagegen bleiben die inhaltlich fundierten, kulturellen geprägten Komponenten (kognitive Pragmatik) bis ins sehr hohe Alter stabil (z. B. P. B. Baltes et al., 1998; Lindenberger & Kray, 2005). Im Bereich von Persönlichkeit und sozialem Verhalten ist das Bild deutlich komplexer. Sehr allgemein formuliert kann jedoch festgehalten werden, dass sich im Bereich der sozialen Adaptation ein Entwicklungsmuster der Reifung beobachten lässt. Dies zeigt sich in der quer- und längsschnittlich nachgewiesenen Zunahme in den Persönlichkeitsmerkmalen der sozialen Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (McCrae et al., 1999; Robins, Fraley, Roberts, & Trzesniewski, 2001) sowie in der Zunahme in der kommunalen Orientierung (siehe Befunde zu Generativität und prosozialem Verhalten in Kapitel 4.1.1). Eine solche „reife“ Entwicklungstendenz liegt auch im Bereich der Entwicklungs- und Selbstregulation vor. Akkommodative (sekundäre) Strategien treten neben assimilative (primäre) Strategien der Bewältigung und der Zielerreichung, d. h. neben die aktive Auseinandersetzung mit Bedrohungen treten Anpassungen des persönlichen Werte- und Präferenzsystems, Umdeutungen belastender Problemlagen, Perspektivenveränderungen und gezielte Abwärtsvergleiche (Brandtstädter & Greve, 1994; Staudinger & Pasupathi, 2000; Wrosch, Heckhausen, & Lachman, 2000). Dies trägt im wesentlichen zu einer Relativierung von Verlusterfahrung in anderen psychologischen Funktionsbereichen bei und damit zu einer Minderung deren abträglicher Wirkungen auf das Wohlbefinden. Ein solches Entwicklungsmuster kann auch als ein entscheidender Grund dafür betrachtet werden, dass bis ins hohe Alter eine positive Affektbilanz und ein im Vergleich zu frühen Entwicklungsphasen niedriges Ausmaß an Neurotizismus vorliegt (z. B. Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000; Costa et al., 2000; Mroczek & Kolarz, 1998; Staudinger, Freund, Linden, & Maas, 1996).

Während man also in Bereichen von sozialer Adaptation und Selbstregulation von einer positiven Entwicklung im Alter sprechen kann, liegen im Bereich von Selbst und Persönlichkeit Entwicklungsschwächen vor, welche mit dem Aufsuchen und der Verarbeitung sozialer Information im Zusammenhang stehen. So ist aus Quer- und Längsschnittstudien im Bereich der Persönlichkeitsforschung bekannt, dass ältere Menschen weniger offen für neue Erfahrungen sind (Costa et al., 2000; McCrae et al.,

1999). Auf der Ebene der sozialen Beziehungen drückt sich dies darin aus, dass sie ihre sozialen Kontakte zunehmend stärker auf wichtige soziale Kontexte begrenzen (z. B. Carstensen, 1992). Studien aus dem Bereich der Selbst- und Affektregulation zeigen darüber hinaus, dass ältere Menschen Affekte weniger stark explorieren und ein geringeres Ausmaß an multivalenten Repräsentationen der eigenen und nahestehender Personen (sog. kognitiv-affektive Komplexität) aufweisen (Labouvie-Vief, 2003; Labouvie-Vief & Medler, 2002). Außerdem ist aus der experimentellen sozial-kognitiven Forschung bekannt, dass ältere Menschen Informationen stärker einseitig positiv verzerren (z. B. Mather & Johnson, 2000) und weniger resistent gegenüber Stereotypen sind (von Hippel, Silver, & Lynch, 2000).

Abschließend soll noch auf den Entwicklungsstand im Bereich von weisheitsbezogenem Wissen eingegangen werden, weil hier die Koordination verschiedener Funktionsbereiche (Kognition, Motivation und Emotion) erforderlich ist. Weisheitsbezogenes Wissen oder auch Lebenseinsicht kann als Ausmaß definiert werden, in welchem bei einer Person Expertise in fundamentalen Fragen des Lebens, Fragen der Lebensplanung, Lebensdeutung und Lebensführung vorhanden ist (P. B. Baltes & Smith, 1990; P. B. Baltes & Staudinger, 1993). Über mehrere empirische Studien hinweg wurde gezeigt, dass Personen bis etwa durchschnittlich zum 75. Lebensjahr ein ebenso hohes Maß an weisheitsbezogenem Wissen aufweisen wie Personen im fortgeschrittenen frühen bzw. mittleren Erwachsenenalter (Staudinger & Baltes, 1996b). Der im sehr hohen Alter auftretende leichte Rückgang im Ausmaß weisheitsbezogenen Wissens wird dann darauf zurückgeführt, dass die Leistungsfähigkeit durch abnehmende mechanische Fähigkeiten mehr und mehr begrenzt wird (P. B. Baltes & Staudinger, 2000).

In der vorliegenden Studie wurden innerhalb des umrissenen Pools zentraler Entwicklungsdefizite des Alters kognitive Leistungsfähigkeit und kognitiv-affektive Komplexität¹³ ausgewählt. Kognitive Leistungsfähigkeit wurde ausgewählt, weil aufgrund der in Kapitel 2 und 3 zusammengetragenen Forschung angenommen werden kann, dass generationenübergreifende Kontexte insbesondere dann, wenn sie der Person das Gefühl geben, gebraucht zu werden und etwas weitergeben zu können, und die Stärken älterer Menschen in den Mittelpunkt stellen, mit der Stimulation

¹³ Der Begriff kognitiv-affektive Komplexität wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an das sehr komplexe Konzept der kognitiv-affektiven Komplexität von Labouvie-Vief (2003; Labouvie-Vief & Medler, 2002) verwendet. Die Arbeitsdefinition und Operationalisierung in der vorliegenden Studie ist aber wesentlich weniger komplex als die von Labouvie-Vief (siehe Kapitel 5.1.2 und 7.8.1).

kognitiver Ressourcen verbunden sind. Kognitiv-affektive Komplexität wurde als Kriterium ausgewählt, weil aus der Literatur zu Generativität abgeleitet werden kann, dass „generative“ Kontexte älteren Menschen das Gefühl vermitteln, etwas anzubieten zu haben und mit einer durch Offenheit und Toleranz charakterisierten Haltung einhergehen. Aufgrund der im nächsten Kapitel (Kapitel 5.1.2) beschriebenen Forschung ist anzunehmen, dass ein so beschriebener psychischer Zustand förderlich für durch Komplexität und Multivalenz gekennzeichnete Informationsverarbeitung ist.

5.1.2 Kognitiv-affektive Komplexität

Im Bereich von Selbst- bzw. Emotionsregulation zeigte sich in einer Reihe von Studien der häufig als „Wohlbefindensparadox“ interpretierte Befund, dass ältere Personen ein im Vergleich zu jungen und „mittelalten“ Personen niedrigeres oder zumindest gleich hohes Ausmaß an negativen Emotionen aufweisen (z. B. Carstensen et al., 2000; Gross, Carstensen, Tsai, Skorpen, & Hsu, 1997; Mroczek & Kolarz, 1998); darüber hinaus liegt bei älteren Menschen auch ein mit jungen Erwachsenen vergleichbar hohes Ausmaß an Lebenszufriedenheit vor¹⁴ (Lang & Heckhausen, 2001; Mroczek & Spiro, 2005). Außerdem wird in mittlerweile einer ganzen Reihe von querschnittlichen Studien ein höheres Ausmaß an positiven Emotionen bei älteren Menschen im Vergleich zu jüngeren Altersgruppen berichtet (Carstensen et al., 2000; Gross et al., 1997; Labouvie-Vief & Medler, 2002; Mroczek & Kolarz, 1998). Die Ergebnislage zum Zusammenhang zwischen Alter und positiven Emotionen ist allerdings inkonsistent, da in einigen querschnittlichen Studien auch ein leichter, aber kontinuierlichen Abfall von positiven Emotionen gefunden wurde (Diener & Suh, 1998), während längsschnittliche Studien Stabilität oder auch einen Abfall positiver Emotionen im Alter zeigen (Costa, McCrae, & Zonderman, 1987; Kunzmann, Little, & Smith, 2000). Über die Befunde zu Lebenszufriedenheit, der Häufigkeit positiver Emotionen und der Häufigkeit negativer Emotionen hinweg betrachtet, sprechen die Ergebnisse insgesamt für eine hohe Affektregulationskapazität im Alter, gegeben, dass Personen in dieser Lebensphase mit einer Vielzahl von Risiken und Verlusten

¹⁴ Diese kurze Zusammenfassung der Befunde zum Zusammenhang zwischen Alter und Lebenszufriedenheit bezieht sich auf neuste quer- und längsschnittliche Untersuchungen von sehr großen Stichproben, die einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Alter finden. Danach weisen die jungen Erwachsenen und die älteren Erwachsenen ein niedrigeres Ausmaß an Lebenszufriedenheit auf als die „mittelalten“ Erwachsenen; der Abfall der Lebenszufriedenheit setzt in der zweiten Hälfte des 7. Lebensjahrzehntes ein. Bezieht man allerdings auch ältere Studien und Studien mit kleineren Stichproben mit ein, ist die Befundlage allerdings inkonsistent (einen Überblick geben Mroczek & Spiro, 2005).

konfrontiert sind. In jüngster Zeit zeigten jedoch insbesondere die Arbeiten von Labouvie-Vief, dass, während diese von ihr als Affektoptimierung bezeichnete Dimension der Affektregulation im Alter stark ausgeprägt ist, die dazu komplementäre Regulationsdimension der kognitiv-affektiven Komplexität durchschnittlich betrachtet schwächer ausgeprägt ist als im jungen und mittleren Erwachsenenalter (Labouvie-Vief, 2003; Labouvie-Vief, Chiodo, Goguen, Diehl, & Orwoll, 1995). Unter kognitiv-affektiver Komplexität versteht Labouvie-Vief ganz allgemein die Fähigkeit zu komplexen, multivalenten Repräsentationen. Diese Fähigkeit geht nach Labouvie-Vief mit Toleranz, Offenheit und einer nicht-repressiven emotionalen Haltung einher¹⁵. Als zentrales Merkmal von kognitiv-affektiver Komplexität betrachtet Labouvie-Vief dabei die Fähigkeit, sowohl negative als auch positive Aspekte sozialer Gegenstände, insbesondere der eigenen Person, zu betrachten und zu integrieren.

Angenommen wird, dass Affektoptimierung automatisch und schematisiert abläuft. Dagegen sollte kognitiv-affektive Komplexität mit elaborierter Informationsverarbeitung und mit höherem Investment an kognitiven Ressourcen einhergehen, weil hierzu die Differenzierung bereits existierender Wissenskörper erforderlich ist. Zwischen Optimierungs- und Differenzierungsstrategien wird eine dynamische kompensatorische Beziehung angenommen in dem Sinne, dass mit abnehmender Fähigkeit zu komplexen, multivalenten Repräsentationen in stärkerem Maße Optimierungsstrategien eingesetzt werden (Labouvie-Vief, 2003; Labouvie-Vief & Medler, 2002). Die geringe Ausprägung von kognitiv-affektiver Komplexität und die hohe Ausprägung von Affektoptimierung im Alter werden daher als die beiden Seiten derselben Medaille betrachtet.

Einige Studien von Labouvie-Vief liefern unter Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente empirische Evidenz für das verhältnismäßig geringe Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität im Alter. So zeigten in einer Studie ältere Teilnehmer in narrativen Selbstbeschreibungen Selbstrepräsentationen, welche weniger stark differenziert waren und weniger stark mit positiven wie negativen Emotionen einhergingen als Selbstrepräsentationen von „mittelalten“ und jungen Erwachsenen

¹⁵ Das Konzept kognitiv-affektive Komplexität muss unterschieden werden von Konzepten, die direkt emotionale Zustände mit Emotionsfragebögen erfassen und deren Kovariation untersuchen (z. B. Carstensen et al., 2000). Das Konzept der kognitiv-affektiven Komplexität umfasst Aspekte von Komplexität im Sinne der Differenzierung, Inhibition und exekutiven Kontrolle (Labouvie-Vief & Medler, 2002).

(Labouvie-Vief et al., 1995; Labouvie-Vief & Medler, 2002). Dieses Bild ergab sich auch, wenn bestimmte Muster an Bewältigungs- und Abwehrmechanismen als Indikatoren kognitiv-affektiver Komplexität herangezogen wurden. So zeigte sich in einer Studie (Labouvie-Vief & Medler, 2002) unter Verwendung des California Psychological Inventory (CPI), dass die älteren Teilnehmer seltener Strategien einsetzten, die damit einhergingen, Affekte zu explorieren und zu verstärken (z. B. Ambiguitätstoleranz, Intellektualität). Gleichzeitig wiesen die älteren Teilnehmer das vergleichsweise höchste Ausmaß an positivem Affekt auf sowie Strategien der Suppression, Leugnung und Konzentration (Indikator für Affektoptimierung) auf (Labouvie-Vief & Medler, 2002).

Das beschriebene Befundmuster weist Ähnlichkeit mit anderen Studien aus dem Bereich der Lebensspannenpsychologie auf, die sich mit Selbsteinsicht und Lebenssinn beschäftigen. Berücksichtigt werden muss, dass die dort verwendeten Konstrukte unterschiedlich hergeleitet und operationalisiert wurden und daher nicht eine vollständige Überlappung mit dem Konstrukt kognitiv-affektive Komplexität, so wie es von Labouvie-Vief definiert wird, zeigen. Dennoch lassen sich gewisse Parallelen ziehen. So zeigten Mickler und Staudinger (2005) jüngst in einer empirischen Untersuchung zum Thema Selbsteinsicht, dass ältere Personen (60-80 Jahre) in ihren Selbstbeschreibungen weniger stark als jüngere Personen (20-40 Jahre) nach den Ursachen und Kontexten ihres Verhaltens suchen (Zusammenhangswissen), sich selbst weniger stark relativieren und weniger negative Aspekte der eigenen Person betrachten (Selbstrelativierung) sowie in geringem Maße die Ungewissheiten des eigenen Lebens anerkennen (Ambiguitätstoleranz). Dittmann-Kohli (1995) fand unter Verwendung eines Satzergänzungsverfahrens, dass ältere Menschen im Vergleich zu jüngeren Menschen weniger selbstkritisch im Hinblick auf die Charakterisierung ihrer Persönlichkeit und Psyche sind.

Aus der gegenwärtigen Literatur lassen sich derzeit drei miteinander verwobene Interpretationsansätze für das vergleichsweise geringe Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität (und der genannten verwandten Konstrukte) im Alter ableiten. Zum einen wird dies mit einem Rückgang der kognitiv-mechanischen Leistungsfähigkeit älterer Menschen in Zusammenhang gebracht. So relativierte sich der gefundene Altersbefund in der gerade beschriebenen Studie von Mickler und Staudinger (2005), wenn für fluide Intelligenz (und Offenheit) kontrolliert wurde. Dies trifft sich auch mit den Annahmen und Befunden von Labouvie-Vief (2003;

Labouvie-Vief & Diehl, 2000), die davon ausgeht, dass die abnehmende kognitive Ressourcenlage im Alter die Ausprägung kognitiv-affektiver Komplexität begrenzt. Zum zweiten kann die abnehmende Fähigkeit zur Bildung komplexer, multivalenter Repräsentationen der eigenen Person vor dem Hintergrund der alterstypischen Motivlagen des hohen Alters betrachtet werden. So sieht Mickler (2005) in der Entwicklungsaufgabe der Integrität einen Interpretationshintergrund. Integrität besteht nach Erikson (1959) darin, im Lebensrückblick Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem eigenen gelebten Leben zu finden. Dies steht möglicherweise im Widerspruch zu den Anforderungen von komplexen, multivalenten Repräsentationen der eigenen Person, die eine kritischere und objektivere Betrachtung der eigenen Person und auch ein Bewusstsein über negative Seiten der eigenen Person erfordern. Erste empirische Hinweise für diese Annahme finden sich in neuesten Studien, die zeigen, dass ältere Menschen versuchen, ihre eigene Biographie und ihr Selbstkonzept konsistent (positiv) zu halten und gegen Änderungen zu schützen (Kennedy, Mather, & Carstensen, 2004; Sneed & Whitbourne, 2003). Eine weitere Interpretation für die Abnahme der affektiv-kognitiven Komplexität lässt sich aus der Überlegung heraus ableiten, dass ältere Menschen im Laufe ihres Lebens ein reichhaltiges Repertoire an Verarbeitungsschemata erworben haben. Das Vorhandensein eines effektiven Set an Schemata erlaubt es einerseits, mit vielen Situationen antizipatorisch umzugehen (Carstensen, 1999; Gross et al., 1997), hat aber die Kehrseite, dass es die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass neue Informationen nicht mehr elaboriert verarbeitet werden oder es sogar zu einem negativen Transfer vorhandener Schemata auf veränderte Kontextbedingungen kommt.

Empirische Evidenz für Plastizität. Aufgrund der Tatsache, dass das Konstrukt der kognitiv-affektiven Plastizität bisher in nur relativ wenigen Studien untersucht wurde, gibt es nur wenig theoretische Überlegungen und empirische Evidenz für Plastizität in diesem Bereich. Labouvie-Vief (2003) argumentiert, dass Situationen, welche emotionale Stressoren, insbesondere Bedrohung, darstellen, die Differenziertheit und Komplexität der kognitiven Verarbeitung reduzieren und gleichzeitig eine Fokussierung auf Affektoptimierung fördern. In Bezugnahme auf das dynamische Komplexitätsmodell von Paulus und Suedfeld (1988) argumentiert sie, dass in emotional stresshaften bzw. bedrohlichen Situationen soziale Informationen automatisch-schematisiert und evaluativ verarbeitet werden. Dadurch sollte es zu

einer einseitigen, polarisierten Bewertung von sozialen Gegenständen kommen. Paulhus und Lim (1994) konnten in diesem Sinne zeigen, dass Prüflinge, die sich kurz vor einer Examensprüfung befanden, polarisiertere Bewertungen über berühmte Personen abgaben als eine Woche vor bzw. eine Woche nach dem Examen. Im Rahmen dieses Modells konnte Einseitigkeit und Polarisierung im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung in bedrohlichen Situationen auch für Informationen gezeigt werden, die sich auf die eigene Person beziehen. So wurden in einer Studie von Paulhus und Levitt (1987) Untersuchungsteilnehmern auf einem Bildschirm positive, negative und neutrale Persönlichkeitsmerkmale präsentiert, die sie durch Drücken der „Ich“- oder „nicht-Ich“-Taste entweder als selbstbeschreibend oder nicht selbstbeschreibend bewerten sollten. Dabei wurde in der Nähe des Distraktors entweder ein bedrohliches oder ein nicht-bedrohliches Wort präsentiert, welches ignoriert werden sollte. Es zeigte sich, dass in Anwesenheit des bedrohlichen Distraktors mehr positive als negative Persönlichkeitsmerkmale als selbstbeschreibend angegeben wurden. Außerdem war in dieser Bedingung die Reaktion gegenüber den Persönlichkeitsmerkmalen beschleunigt. Dieser Befund liefert empirische Hinweise darauf, dass in bedrohlichen Kontexten selbstbezogene Informationen einseitig positiv und polarisiert verarbeitet werden. Auf der anderen Seite kann angenommen werden, dass Kontexte, die Personen herausfordern, sich etwas Neuem zu öffnen und das Interesse von Personen wecken, d. h. weder starke Sicherheit noch starke Bedrohung erzeugen, förderlich für die Entstehung kognitiv-affektiver Komplexität sind (vgl. Labouvie-Vief, 2003).

Abschließend soll noch eine Überlegung zur Plastizität im Bereich kognitiv-affektiver Komplexität beschrieben werden, die sich aus der Terror Management Theory (TMT, Solomon, Greenberg, & Pyszczynski, 1991) und aus der Sozioemotionalen Selektivitätstheorie (SES, Carstensen, 1991, 1992; Carstensen, 1999) ableiten lässt. Quasiexperimentelle und experimentelle Studien zur Überprüfung der Sozioemotionalen Selektivitätstheorien zeigen, dass Personen, die mit der Endlichkeit des eigenen Lebens oder eines Lebensabschnitts konfrontiert sind (z. B. ältere Menschen, HIV Positive, Personen, die sich vorstellen sollen, in eine andere Stadt umzuziehen), eine vergleichsweise hohe Aufmerksamkeit für positive Informationen (Charles, Mather, & Carstensen, 2003) und eine Präferenz für vertraute Sozialpartner aufweisen (z. B. Fredrickson & Carstensen, 1990); umgekehrt zeigen Personen, die die Zeit als unbegrenzt wahrnehmen, keinen solchen

Aufmerksamkeitsbias und eine Präferenz für unbekannte Interaktionspartner. Diese Befunde werden als Ausdruck davon interpretiert, dass, wenn die Zeitperspektive als begrenzt wahrgenommen wird, emotional bedeutsame und sinnstiftende Ziele in den Vordergrund rücken (z. B. Carstensen, Fung, & Charles, 2003; Fung, Carstensen, & Lutz, 1999). So hatten ältere Personen in einer experimentellen Studie von Fung, Carstensen und Lutz (1999) unter normalen Bedingungen eine stärkere Präferenz für vertraute Sozialpartner haben als junge Personen; der Altersunterschied verschwand aber, wenn die älteren Personen sich vorstellen sollten, dass ihr Leben durch ein neues Medikament 20 Jahre nach hinten verschoben würde. Auch die sich aus TMT ergebende Mortalitätssalienz-Hypothese beschäftigt sich mit den psychologischen Effekten der Konfrontation mit der Endlichkeit¹⁶ (Überblick bei Greenberg, Solomon, & Pyszczynski, 1997). Danach sind Gedanken an den eigenen Tod stark bedrohlich und führen dazu, dass das Individuum mit Abwehr darauf reagiert. In einer Vielzahl von Studien bestätigte sich die Annahme, dass die Konfrontation mit Hinweisen auf den eigenen Tod (z. B. Friedhof) zu positiverer Bewertung von Personen führt, die die eigene Weltanschauung unterstützen und zu negativerer Bewertung von Personen, die die eigene Weltanschauung in Frage stellen (z. B. Florian & Mikulincer, 1997; Greenberg, Pyszczynski, Solomon, Simon, & Breus, 1994; McGregor et al., 1998). Auch wenn bisher weder im Rahmen von TMT noch SES empirisch der Effekt der Salienz von Endlichkeit auf kognitiv-affektive Komplexität im Sinne von Labouvie-Vief untersucht wurde, kann spekuliert werden, dass die Konfrontation mit der Endlichkeit die Fähigkeit zu multivalenten, komplexen Repräsentationen reduziert, weil die Person in einen psychischen Modus versetzt wird, in welchem sie sich versucht gegen die Bedrohung des Selbstkonzeptes und „Energieverlust“ zu schützen; dagegen sollte die Aussicht auf eine unbegrenztere Zeitperspektive diese Fähigkeit erhöhen. Knüpft man an die Überlegung an, nach welcher Generativität als „symbolische Unsterblichkeit“ verstanden wird (siehe Kapitel 4.1.1), kann daraus abgeleitet werden, dass die Aktivierung des Generativitätsmotivs kognitiv-affektive Komplexität erhöhen könnte.

5.1.3 Kognitive Leistungsfähigkeit

Die kognitive Altersliteratur hat in einer Fülle von empirischen quer- und

¹⁶ TMT und SES sind n. m. E. in der Literatur bisher noch nie systematisch aufeinander bezogen worden.

längsschnittlichen Arbeiten gezeigt, dass im hohen und insbesondere im sehr hohen Lebensalter mehr oder weniger starke Defizite im Bereich intellektueller Leistungsfähigkeit vorliegen. Dabei demonstrieren die empirischen Studien, dass der Abbau nicht einheitlich ist, sondern dass verschiedene Komponenten intellektueller Leistungsfähigkeit in unterschiedlichem Maße von diesem Abbauprozess betroffen sind. So zeigt sich, dass fluide Fähigkeiten (d. h. der Bereich der kognitiven Mechanik), welche im frühen Erwachsenenalter ihren Höhepunkt erreichen, bereits in frühen Phasen des späteren Erwachsenenalters deutliche Leistungseinbußen aufweisen (z. B. Schaie, 1996). Dies betrifft insbesondere Leistungen in Aufgaben, deren Schwierigkeit auf die Schnelligkeit, Genauigkeit und Koordination elementarer kognitiver Prozesse zurückgeht (Lindenberger & Kray, 2005). Typische Beispiele sind die Wahrnehmungsgeschwindigkeit, die Merkfähigkeit, das räumliche Vorstellungsvermögen und auch das Denkvermögen. Dagegen zeigt sich, dass vorwiegend kristalline (normativ-pragmatische) Fähigkeiten weniger stark alterungsanfällig sind. Dies betrifft Leistungen in Aufgaben, die die Größe und Qualität von Wissensbeständen erfassen. Typische Beispiele dafür sind verbale Fähigkeiten wie Wortschatz und Wortflüssigkeit (P. B. Baltes & Lindenberger, 1997). In diesen Bereichen zeigen sich erst im Laufe der 70. Lebensdekade deutlichere Verluste. Längsschnittliche Befunde der Berliner Altersstudie zeigen sogar, dass in einigen pragmatischen Fähigkeiten (z. B. Wortschatz) erst im fortgeschrittenen achten Lebensjahrzehnt ein Abbau eintritt (Singer, Verhaeghen, Ghisletta, Lindenberger, & Baltes, 2003). Insgesamt betrachtet lassen sich die Befunde vor dem Hintergrund von Zwei-Komponenten-Modellen von Kognition so zusammenfassen, dass die mechanische und die pragmatische Komponente von Kognition unterschiedliche Altersverläufe aufweisen, und zwar dahingehend, dass die relativ biologisch-basierten fluiden Fähigkeiten einen stärkeren Altersabbau aufweisen (S.-C. Li et al., 2004; McArdle, Ferrer-Caja, Hamagami, & Woodcock, 2002). Die Tatsache, dass die stärker pragmatischen Fähigkeiten relativ lange aufrechterhalten werden, ist auf den fortlaufenden Erwerb kulturell verankerter Wissensbestände zurückzuführen, die den Individuen im Laufe der Sozialisation zugänglich gemacht werden. Dass jedoch auch in den pragmatischen Fähigkeiten im hohen Alter ein Abbau stattfindet, wird so begründet, dass auch pragmatisches Wissen die negativen Auswirkungen von Leistungsrückgängen im Bereich der kognitiven Mechanik nicht mehr kompensieren kann (z. B. P. B. Baltes et al., 1998).

Die jüngere Forschung hat empirische Hinweise darauf geliefert, dass die Abnahme in der Geschwindigkeit, elementare kognitive Operationen auszuführen (Verarbeitungsgeschwindigkeit), der stärkste Prädiktor von Altersunterschieden in anderen Aspekten der kognitiven Mechanik zu sein scheint (Lindenberger, Mayr, & Kliegl, 1993; Verhaeghen & Salthouse, 1997). Jedoch werden auch zwei weitere Konstrukte als Ursache für kognitives Altern diskutiert, nämlich a) das Arbeitsgedächtnis (die Fähigkeit, Informationen in einem oder mehreren Kurzzeitspeichern zu erhalten) und b) Inhibition (die Fähigkeit, irrelevante Informationen automatisch oder intentional zu hemmen). In jüngerer Zeit wurde auch gezeigt, dass die kognitive Alterung auch im Zusammenhang mit abnehmenden Regulations- und Koordinationsfähigkeiten („exekutive Kontrolle“) steht (z. B. Mayr, Spieler, & Kliegl, 2001). Diese Überlegung ergibt sich aus Studien, die zeigen, dass negative Altersunterschiede im Erwachsenenalter vor allem dann besonders groß sind, wenn es etwa um die Koordination von Handlungen und Wahrnehmungsinhalten oder die gleichzeitige Bearbeitung mehrerer Aufgaben geht (z. B. K. Z. H. Li, Lindenberger, Freund, & Baltes, 2001).

Empirische Evidenz für Plastizität. Im Gegensatz zu kognitiv-affektiver Komplexität gibt es eine Fülle von Studien aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen, die zeigen, dass im Alter ein Potential für Veränderung im Bereich der kognitiven Leistungsfähigkeit vorliegt. So konnten kognitive Interventionsstudien bei älteren Menschen zeigen, dass bis ins hohe Alter hinein kognitive Reservekapazität vorhanden ist (mit Ausnahme bei Vorliegen von Demenzerkrankungen). Leistungszuwächse wurden insbesondere im Bereich von logischem Denken und episodischem Gedächtnis gezeigt (P. B. Baltes & Kliegl, 1992; Kramer & Willis, 2002; Schaie & Willis, 1986). Diese Zugewinne sind dabei primär auf Reaktivierung, Training und Neuerwerb von Strategien zurückzuführen, d. h. die beobachteten Leistungsverbesserungen sind primär pragmatischen Aspekten von Kognition zu verdanken (z. B. Lindenberger & Kray, 2005). Dies drückt sich auch darin aus, dass positive Transfers auf andere Tests derselben Fähigkeit in der Regel ausbleiben (P. B. Baltes, Sowarka, & Kliegl, 1989) und auch darin, dass negative Altersdifferenzen zu jüngeren Personen im Bereich der oberen Leistungsgrenzen stabil bleiben und interventionsresistent sind (P. B. Baltes & Kliegl, 1992). Neben gezielten kognitiven Interventionsprogrammen wurde in jüngster Zeit auch in einer wachsenden Zahl gut

kontrollierter Interventionsstudien gezeigt, dass eine Steigerung der aeroben Fitness mit Steigerungen in kognitiven Leistungen einhergehen (Überblick bei Churchill et al., 2002).

Neben diesen robusten Befunden zur kognitiven Plastizität im Zusammenhang mit gezielten Interventionsprogrammen sind für die vorliegende Studie Untersuchungen wichtiger, die die Plastizität kognitiver Leistungsfähigkeit im Kontext von sozialen, motivationalen und emotionalen Faktoren zeigen. Empirische Evidenz dafür wurde bereits an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit geliefert. Diese soll im Folgenden stichwortartig zusammengefasst werden. Die in Kapitel 2.2.2 vorgestellte sozial-kognitive Forschung hat in einer Reihe von Experimenten empirisch die Annahme bestätigt, dass Menschen jeden Alters, aber insbesondere ältere Menschen, in Situationen, die für sie von hoher Relevanz sind, bessere kognitive Leistungsfähigkeit zeigen als in Situationen, die für sie von niedrigerer Relevanz sind (Überblick bei Hess, 1999). Die in Kapitel 3.2.1 vorgestellten Studien haben empirische Hinweise darauf geliefert, dass freiwilliges Engagement und die Teilnahme an intergenerationellen Programmen die kognitive Leistungsfähigkeit verbessern kann (Greenfield & Marks, 2004; Newman et al., 1995; Reinke et al., 1981). Aus dem Bereich der Grundlagenforschung hat die in Kapitel 3.2.2 beschriebene Studie von Adams et al. (2002) gezeigt, dass ältere Frauen in einer typisch generativen Situation eine bessere Gedächtnisleistung zeigten als Frauen in einer wenig generativen Kontrollgruppe. Daneben wurde kognitive Plastizität auch in Kapitel 4.2.2 im Zusammenhang mit Stereotypenpriming nachgewiesen. Mehrere Studien zeigen, dass die bewusste wie unbewusste Konfrontation mit negativen Altersstereotypen zu einer Verschlechterung der kognitiven Leistungsfähigkeit älterer Menschen führt, wogegen das Priming mit einem positiven Stereotyp zu einer Verbesserung der kognitiven Leistungsfähigkeit führt (z. B. Hess et al., 2003; Levy, 1996).

Über die bereits dargestellte Forschung hinaus liefert aber auch Forschung, die sich mit den Effekten von Emotionen auf kognitive Leistungsfähigkeit beschäftigt, Evidenz für kognitive Plastizität. Grob zusammengefasst zeigen die experimentellen Studien in diesem Bereich, dass positive Emotionen die Gedächtnisleistung für neutrales und positives Material erhöhen sowie kognitive Flexibilität (wie z. B. kreative Problemlösefähigkeiten) fördern (Überblick bei Isen, 1999; Isen, 2004). Beispielsweise zeigten Isen, Daubman und Nowicki (1987) in einer

Experimentalreihe, dass Teilnehmerinnen, nachdem sie eine Kömodie zu sehen oder Süßigkeiten zu essen bekommen hatten, in zwei klassischen Kreativitätsaufgaben besser abschnitten als Kontrollgruppen.

5.1.4 Zusammenfassung

In Kapitel 5.1.2 und 5.1.3 wurden zwei zentrale psychische Bereiche vorgestellt, in denen ältere Menschen altersnormative Entwicklungsschwächen zeigen, nämlich der Bereich kognitiver Leistungsfähigkeit und der Bereich kognitiv-affektiver Komplexität. Für den Bereich von kognitiver Leistungsfähigkeit wurde gezeigt, dass sich neben kognitiven und Fitness-Trainings motivational-emotionale Aspekte des sozialen Kontextes leistungsförderlich (oder auch leistungshinderlich) auswirken. In einer Vielzahl von Studien aus unterschiedlichen Forschungsbereichen wurde gezeigt, dass sich insbesondere Situationen, welche von hoher Relevanz für die Person sind und an den Entwicklungsstärken älterer Menschen anknüpfen, leistungsförderlich auswirken. Dagegen sollten sich Kontexte, die die Schwächen älterer Menschen und negative Altersstereotype salient machen, leistungshinderlich auswirken. Für kognitiv-affektive Komplexität ist die empirische Befundlage vergleichsweise gering. Aus den in Kapitel 5.1.2 dargestellten theoretischen Annahmen und empirischen Befunde kann abgeleitet werden, dass solche Kontexte kognitiv-affektive Komplexität fördern, die sich positiv auf den Selbstwert der älteren Person auswirken, ihr Interesse wecken und „symbolische Unsterblichkeit“ in Aussicht stellen. Dagegen kann vermutet werden, dass Kontexte, die für die Person eine Bedrohung darstellen (z. B. Konfrontation mit den eigenen Schwächen und der Endlichkeit), kognitiv-affektive Komplexität verringern.

5.2 Entwicklungsschwächen der Adoleszenz und Evidenz für Plastizität

5.2.1 Überblick über die Entwicklungsbilanz im Jugendalter

Ingesamt betrachtet lässt sich in der Adoleszenz in vielen Funktionsbereichen ein Entwicklungsmuster des schnellen Wachstums beobachten. So hat am Ende der Pubertät die fluide Intelligenz bereits ein Niveau erreicht, das sich bis zu ihrem Höhepunkt – dem frühen Erwachsenenalter – nur noch geringfügig verbessert (z. B.

Kail & Salthouse, 1994; S.-C. Li et al., 2004). Auch im Bereich für Offenheit für neue Erfahrungen kommt es über das Jugendalter hinweg zu einer starken Zunahme, die dann am Anfang des jungen Erwachsenenalters ihren Höhepunkt erreicht hat (McCrae et al., 2002; Robins et al., 2001). Ein solcher Entwicklungstrend zeigt sich auch im Bereich von Planung, alltäglichem Problemlösen und Entscheidungsfindung (Berg, 1989; Klaczynski, 1997; Kreitler & Kreitler, 1987). Auch kommt es im Verlauf der Adoleszenz im Bereich von weisheitsbezogenem Wissen zu einem dramatischen Anstieg, wobei ab dem 25. Lebensjahr ein Plateau erreicht wird (Pasupathi, Staudinger, & Baltes, 2001).

Ein weniger schnelles Wachstum zeichnet sich allerdings im Bereich der Affekt- und Selbstregulation ab. Hier lässt sich zwar auch Wachstum beobachten, der Entwicklungsverlauf ist allerdings nicht so steil wie in den oben genannten Funktionsbereichen und der Entwicklungshöhepunkt ist erst im mittleren oder höheren Lebensalter erreicht. Im nachfolgenden soll stichwortartig der Entwicklungsstand in diesem Bereich zusammengefasst werden. Im Bereich der Selbstregulation kommt es zwar insbesondere durch Zugewinne im Bereich der sozialen Kognition im Vergleich zum Kindesalter zu einer stärkeren Entwicklung von sekundären Kontrollstrategien, die Fähigkeit zum Einsatz sekundärer Kontrollstrategien ist jedoch noch relativ schwach ausgeprägt (Flammer, Züblin, & Grob, 1988; Heckhausen & Schulz, 1995). Weiterhin zeigt sich, dass die für emotionale Stabilität und erfolgreiche Bewältigung von interpersonellen Problemen notwendige emotionale Regulationsfähigkeit in der Adoleszenz noch nicht weit entwickelt ist. Dies zeigt sich u. a. darin, dass Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen wenig emotionale Strategien beim Umgang mit interpersonellen Problemen einsetzen (z. B. Blanchard-Fields, 1986) und (ab der mittleren Adoleszenz) ein hohes Ausmaß an Neurotizismus aufweisen (z. B. Roberts, Caspi, & Moffitt, 2001; Robins et al., 2001). Ein weiterer starker Defizitbereich in der Adoleszenz betrifft das noch vergleichsweise „unreife“ Entwicklungsmuster sozialer Adaptation und sozialer Orientierung. In mehreren Studien wurde gezeigt, dass die Persönlichkeitsmerkmale soziale Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit im Vergleich zu späteren Entwicklungsphasen, insbesondere im Vergleich zum hohen Alter, niedrig ausgeprägt sind (z. B. Costa et al., 2000). Indikativ dafür ist auch, dass das Engagement für das Wohlergehen anderer und die Verbundenheit mit anderen Personen noch vergleichsweise gering ausgeprägt ist (z. B. Diehl, Owen, &

Youngblade, 2004; Dittmann-Kohli, 1995; Midlarsky & Hannah, 1989).

In der vorliegenden Studie wurden prosoziales Verhalten und die Ausprägung kommunaler Ziele als Entwicklungsschwächen ausgewählt, vor deren Hintergrund der angenommene günstige Einfluss der G1-G3-Interaktion bewertet wird. In Kapitel 3.1 wurde aus der Literatur zu innerfamiliären Generationenbeziehungen abgeleitet, dass die G1-G3-Beziehung nicht zuletzt aufgrund des Wegfalls des Autonomiekonfliktes mit der Elterngeneration eher spannungsfrei ist. Aus der Literatur zu Generativität und Identitätsbildung wurde darüber hinaus in Kapitel 4.1 abgeleitet, dass in typisch „generativen“ Kontexten die G1-G3-Beziehung durch Solidarität, gegenseitiges Interesse und die Fürsorge der älteren Person gekennzeichnet ist. In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass sich die günstige Beziehungsebene der G1-G3-Interaktion und die positive Modellwirkung der älteren Person förderlich auf die soziale Motivation und die soziale Orientierung Jugendlicher auswirkt.

5.2.2 Prosoziales Verhalten

Insgesamt zeigt ein Überblick über die Literatur, dass bei Jugendlichen prosoziales Verhalten stärker als bei Kindern, aber noch schwächer als bei (insbesondere älteren) Erwachsenen ausgeprägt ist (vgl. Kapitel 4.1.1). So zeigten van Lange und Kuhlman (1994) unter Verwendung einer hypothetischen Spielesituation (dekomponierte Matrizen), dass die Prävalenz von Personen mit prosozialer Orientierung von Alter 15-29, 30-44, 45-59 und 60+ anstieg. Gleichzeitig sank die Prävalenz von solchen Personen mit individualistischer und kompetitiver Orientierung. Ein im Zusammenhang mit nachfolgenden Überlegungen interessanter weiterer Befund dieser Studie war, dass Personen mit prosozialer Orientierung ein höheres Ausmaß an sicherer Bindung aufwiesen als individualistische und kompetitive Personen.

Es gibt darüber hinaus auch Evidenz, dass sich der Befund der vergleichsweise schwachen Ausprägung von prosozialem Verhalten bei Jugendlichen vom Laborkontext auch auf naturalistische Settings übertragen lassen. So zeigt die bereits im Zusammenhang mit Generativität im Alter beschriebenen Studie von Midlarsky und Hannah (1989) (siehe Kapitel 4.1.1), dass, wenn Personen unterschiedlichen Alters experimentell in eine Situation gebracht wurden, in der sie an eine gemeinnützige Organisation spenden konnten, 15-24-jährige häufiger als jüngere Kinder, aber seltener als andere Altersgruppen an gemeinnützige Organisationen spendeten, und zwar auch dann, wenn nicht-monetäre Kriterien verwendet wurden

und keine besonderen Kompetenzen zum Spenden benötigt wurden. Diese Ergebnisse werden unterschiedlich begründet. Interdependenztheoretische Erklärungen gehen davon aus, dass junge Menschen noch nicht die Funktionalität von prosozialem Verhalten erfahren haben, oder aber weil sie noch keine sozialen Rollen innehaben, die das Geben (und zunehmend auch das Annehmen von sozialer Unterstützung) erfordern (van Lange, de Bruin, Otten, & Joireman, 1997). Diese Erklärung geht also davon aus, dass bei Jugendlichen weder Gelegenheiten noch (daraus resultierend) Kompetenzen für prosoziales Verhalten vorhanden sind. Als einen weiteren Interpretationshintergrund für die noch geringe Ausprägung von prosozialem Verhalten in der Adoleszenz lässt sich auch das Konzept der Entwicklungsaufgabe Identitätsbildung heranziehen (Erikson, 1959). Danach geht es in der Adoleszenz primär darum, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und Informationen zu erwerben, die das heranwachsende Individuum auf zukünftige Entwicklungsphasen vorbereitet, bevor man den Radius seiner Verantwortung auch auf andere Personen ausweitet (siehe Kapitel 4.1.2).

Empirische Evidenz von Plastizität. Es konnte in einer Vielzahl von Studien gezeigt werden, dass soziale Kontextfaktoren einen Einfluss auf die Aktualgenese prosozialen Verhaltens haben. Dabei wird die Bedeutung sozialer Kontextfaktoren in der Aktualgenese prosozialen Verhaltens sowohl vor dem Hintergrund des Neuerwerbs von prosozialem Verhalten als Fähigkeit (über Modelllernen) als auch vor dem Hintergrund der Aktivierung bereits vorhandener (prosozialer) Beziehungsschemata betrachtet. Die Studien in diesem Bereich wurden fast ausschließlich mit Kindern und jungen Erwachsenen durchgeführt. Dennoch ist anzunehmen, dass die Befunde auch auf Jugendliche übertragbar sind, da bei diesen - wie die oben dargestellten Befunde zum Altersverlauf zeigen - das Plastizitätsspektrum in diesem Bereich noch nicht „ausgeschöpft“ ist.

In Laborexperimenten zum prosozialem Verhalten bei Kindern, bei denen Modelllernen untersucht wird, werden Kinder in der Experimentalbedingung typischerweise in eine Situation gebracht, in welcher sie ein Modell beobachten, welches sich prosozial verhält. Im Gegensatz dazu beobachten andere Kinder in der Kontrollbedingung entweder ein „egoistisches“ Modell oder gar kein Modell. Danach haben die Kinder die Möglichkeit, einem fiktiven bedürftigen Kind zu helfen. Dabei zeigt sich, dass sich die Kinder, die das helfende Modell beobachten, prosozialer

verhalten als Kinder in den Kontrollgruppen (Quellen bei Eisenberg & Fabes, 1998). Einige Studien konnten dabei sogar einen Transfer des erworbenen Verhaltens auf neue Verhaltensweisen und Settings zeigen (Harris, 1971; Midlarsky & Bryan, 1967; Rushton, 1975; Yarrow et al., 1975). In einigen Fällen wurde sogar ein zeitlicher Transfer des Modelllernens nachgewiesen. Es zeigte sich dabei auch, dass Modelle eher imitiert wurden, welche Freude aus ihrem prosozialem Verhalten zu ziehen schienen. Dies wurde auf stellvertretende internale Verstärkung zurückgeführt. Außerdem zeigt sich auch hier der klassische Effekt des Modelllernens, dass Modelle eher imitiert wurden, welche als kompetent betrachtet werden (Eisenberg-Berg & Geisheker, 1979).

In jüngster Zeit haben auch Studien Hinweise darauf geliefert, dass die Konfrontation mit bestimmten sozialen Hinweisreizen prosoziales Verhalten beeinflusst. Dieser Effekt wurde auf die Aktivierung bestimmter sozialer Beziehungsziele zurückgeführt, welche als kognitive Repräsentationen betrachtet werden (Bargh, 1990). Smeesters, Warlop, Van Avermaet, Corneille und Yzerbyt (2003) zeigten, dass sublimales Priming von jungen Erwachsenen mit Wörtern wie empathisch, kooperativ, helfend bewirkte, dass diese sich in einer anschließenden Spielesituation häufiger kooperativ verhielten als Personen, welche neutrale Primes oder „egoistischere“ Primes erhalten hatten. Ein solcher Effekt zeigte sich nicht nur, wenn Personen mit Wörtern supraliminal geprimed wurden, sondern auch, wenn sie bewusst mit ihnen wichtigen Interaktionspartnern konfrontiert wurden. So zeigten Fitzsimons und Bargh (2003) in einer jüngsten Studie, dass sich Studienteilnehmer, die instruiert wurden, über einen guten Freund nachzudenken, danach häufiger prosozial verhielten als Teilnehmer, die über einen ihnen gut bekannten Mitarbeiter, zu welchem sie ein gutes Verhältnis haben, nachdenken sollten. Indikativ war dafür, wie häufig die Teilnehmer bereit waren, den Untersuchungsleiter bei einer anschließenden Befragung erneut durch ihre Teilnahme zu unterstützen. Diese Ergebnisse lassen sich in das in Kapitel 2.2.3 dargestellte Paradigma interpersoneller sozial-kognitiver Theorien einordnen. Bei diesen geht es darum, zu zeigen, dass die Aktivierung bestimmter sozialer Beziehungsschemata unbewusst auf neue soziale Beziehungspartner übertragen werden. Bisherige Studien haben die Teilnehmer mit virtuellen Interaktionspartnern geprimed. Es ist jedoch zu vermuten, dass die tatsächliche (physische) Anwesenheit eines Interaktionspartners den beschriebenen Effekt noch verstärken würde oder der Effekt zumindest genauso stark ausfallen

würde, da eine solche Situation den ausgeprägtesten Prime darstellt (Fitzsimons & Bargh, 2003).

Schließlich wurde die Plastizität prosozialen Verhaltens auch in Abhängigkeit von positiven Emotionen gezeigt. So demonstrieren eine große Reihe von experimentellen Untersuchungen, dass positiver Affekt Hilfsbereitschaft, Großzügigkeit und soziale Verantwortung fördert (Überblick bei Isen et al., 1987). Diskutiert wird, ob prosoziales Verhalten selbst ein Resultat des Einflusses positiven Affektes auf die Zugänglichkeit zu Gedächtnisinhalten darstellt, die mit prosozialen Erfahrungen in Zusammenhang stehen (z. B. Isen, Shalke, Clark, & Karp, 1978).

5.2.3 Kommunale Ziele

Theoretische Annahmen und einige empirische Befunde aus verschiedenen Forschungsbereichen zeigen, dass nicht nur im Bereich des prosozialen Verhaltens ein normatives Entwicklungsdefizit vorliegt, sondern auch ganz allgemein im Bereich der sozialen Motivation und Orientierung. Dies lässt sich mithilfe der Terminologie Bakans (1966) an der Relation zwischen einer auf die eigene Person bezogenen Orientierung („agency“) im Vergleich zu einer auf andere Personen bezogenen Orientierung („communion“) festmachen, welche im Jugendalter noch zugunsten von „agency“ verschoben ist. Bei Jugendlichen ist demnach das Sich-Abheben-vom-Kollektiv im Sinne von Selbstmanifestation, Selbstbehauptung und Selbsterweiterung von stärkerer Bedeutung als die Bildung von sozialen Einheiten und die Fürsorge und Bezogenheit auf die soziale Umwelt.

Empirische Evidenz für die Dominanz agentischer im Vergleich zu kommunalen Zielen zeigen Studien aus dem Bereich der Selbstkonzeptforschung. In der Studie von Diehl et al. (2004) sollten die Untersuchungsteilnehmer in fünf Lebensbereichen bis zu sechs Attribute spontan angeben, welche sie selber beschreiben. Es zeigte sich, dass junge Personen in spontanen Selbstbeschreibungen weniger kommunale und mehr agentische Selbstrepräsentationen aufwiesen als ältere Menschen. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch aus einer Studie von Dittmann-Kohli (1995). Sie fand unter Verwendung eines Satzergänzungsverfahrens („SELE“), dass Berufsschüler und junge Erwachsene weniger häufig als ältere Personen zielbezogene Gedanken ausdrückten, die andere Menschen, soziale Beziehungen oder innere Zustände mit sozialem Inhalt betreffen. Gleichzeitig wurden von den älteren Teilnehmern häufiger Antworten geäußert, welche sich auf die berufliche

Selbstrealisierung, persönliches Wachstums und materiellen Besitz beziehen. Diese Befunde entsprechen den Theorien mehrerer Entwicklungstheoretiker, etwa von Jung (1933) und Labouvie-Vief (1994). Diese gehen davon aus, dass sich erst im Alter die dialektische Spannung zwischen Individuation und Verbundenheit in Richtung einer zunehmend balancierten Beziehung zwischen den beiden Orientierungen verschiebt.

Empirische Evidenz für Plastizität. Einige empirische Studien liefern Hinweise darauf, dass die situative Ausprägung von „agency“ und „communion“ vom sozialen Kontext abhängt, in welchem sich eine Person befindet. In mehreren Studien konnte in diesem Sinne gezeigt werden, dass die Ausprägung von „agency“ und „communion“ von der Position abhängig ist, die die Person innerhalb einer Beziehungskonstellation einnimmt. So zeigte sich in einer Studie von Moskowitz, Suh und Desaulniers (1994) mit Hilfe eines event-sampling Verfahrens, dass das Auftreten von agentischem und kommunalem Verhalten innerhalb von Arbeitsbeziehungen stark von dem sozialen Status der Person abhängig ist. Es zeigte sich u. a., dass sich ein und dieselben Personen stärker agentisch verhielten, wenn sie die Rolle eines Vorgesetzten hatten, als wenn sie die Rolle des „Untergebenen“ hatten. Dieser und ähnliche Befunde stehen dann auch in Einklang mit den Annahmen der in Kapitel 2.2.3 dargestellten sozial-kognitiven Ansätze der Persönlichkeit, nach welchen Persönlichkeit als Cluster von „wenn...dann...“- Bedingungen beschrieben wird.

Eine weitere Studie zeigte auch den spezifischen Einfluss der Aktivierung von Beziehungsrepräsentationen auf die Zugänglichkeit von agency und communion. In der Studie von Bartz und Lydon (2004) wurden Personen entweder mit einem sicheren oder einem ängstlich-ambivalenten Beziehung geprimed. Die Zugänglichkeit zu „agency“ und „communion“ wurde über Wortfragmentergänzung erfasst. Es zeigte sich, dass die Aktivierung einer sicheren Beziehung die Zugänglichkeit zu „communion“ erhöhte, während die Aktivierung einer ängstlich-ambivalenten Beziehung die Zugänglichkeit zu „agency“ erhöhte. Diese Studie liefert einen weiteren Beleg für den engen Zusammenhang zwischen Bindung und agentischer bzw. kommunaler Orientierung, wie er sich schon in der Studie von Lange und Kuhlman (1994) zeigte (siehe Kapitel 5.2.2).

5.2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei Jugendlichen im Bereich der sozialen

Orientierung noch altersnormative Entwicklungsdefizite vorliegen. Prosoziales Verhalten ist im Vergleich zum mittleren und insbesondere im Vergleich zum hohen Lebensalter noch niedrig ausgeprägt. Außerdem ist die Balance zwischen „agency“ und „communion“ auf der Ebene der Selbst- und Zielrepräsentation stärker als in späteren Lebensabschnitten in Richtung „agency“ verschoben. Darüber hinaus liegen empirische Hinweise darauf vor, dass der soziale Kontext einen bedeutsamen Einfluss auf prosoziales Verhalten und „agency“ bzw. „communion“ hat. Unter anderem scheint prosoziale Orientierung in solchen Situationen verstärkt aktiviert zu werden, in denen die Person mit einer Beziehungsperson konfrontiert ist (tatsächlich oder auch nur virtuell), zu welcher sie einen sicheren Bindungsstil hat. Darüber hinaus fungieren als kompetent wahrgenommene Sozialpartner als Modelle für prosoziales Verhalten.

6 Die vorliegende Studie

6.1 Entwicklung eines Arbeitsmodells generationenübergreifender Interaktion

Unterschiedliche Forschungstraditionen haben sich vielschichtig mit der Plastizität psychischen Funktionierens im Zusammenhang mit sozialer Interaktion beschäftigt (siehe Kapitel 1). Bisher gibt es aber keine Studien, die systematisch untersuchen, ob – und wenn, wie – sich die Altersheterogenität einer Interaktionsdyade in Abhängigkeit bestimmter Interaktionsgegenstände auf psychologische Merkmale beider Interaktionspartner auswirkt. Genau diesem Fragenkomplex wurde in der vorliegenden Studie aus der Perspektive der Lebensspannenpsychologie nachgegangen. *Im Speziellen zielt die vorliegende Studie darauf ab, in einem ersten Schritt auf der Grundlage der im Theorieteil zusammengetragenen Literatur ein Arbeitsmodell generationenübergreifender Interaktion zu entwickeln. In einem zweiten Schritt soll dann ein experimentelles Paradigma entwickelt werden, mit Hilfe dessen überprüft werden kann, ob und unter welchen Bedingungen die generationenübergreifende Interaktion zur Kompensation ausgewählter alterstypischer Entwicklungsschwächen im Alter und in der Adoleszenz beitragen kann.* Eine solche systematische Betrachtung der G1-G3-Interaktion tritt damit auch dem Forschungsdefizit im Bereich der intergenerationellen Anwendungsforschung entgegen, welches darin besteht, dass die Effekte intergenerationeller Interaktion nicht theoriegeleitet und experimentell adäquat und auch meist nicht aus der Perspektive beider Interaktionspartner untersucht wurden (siehe Kapitel 3.2.1).

Die Entwicklung des Arbeitsmodells und des experimentellen Paradigmas erfolgt aufbauend auf der Sichtung und Integration einer großen Bandbreite psychologischer Literatur, wie sie in Kapitel 2 bis 5 dargestellt wurde. Der metatheoretische Rahmen der Studie wurde vor dem Hintergrund der Grundannahmen der Lebensspannenpsychologie abgeleitet. Besonderer Stellenwert kommt den Konzepten Lebensspannenkontextualismus, Plastizität und Resilienz und sowie dem SOK-Modell zu (siehe Kapitel 2.1). Vor dem Hintergrund dieser Konzepte wird die generationenübergreifende Interaktion als ein sozialer Entwicklungskontext konzeptionalisiert, welcher – in Abhängigkeit von Merkmalen und Anforderungen des Interaktionsgegenstandes - psychologisch förderliches Potential hat. Theoretische

Grundannahmen zu zentralen psychologischen Charakteristika der G1-G3-Konstellation wurden in Kapitel 4 dargestellt. Diese wurden im wesentlichen aus der Lebensspannentheorie Eriksons abgeleitet. Danach wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass aufbauend auf den Entwicklungsaufgaben der Adolszenz (Identitätsbildung) und des Alters (Generativität) die G1-G3-Konstellation eine prinzipiell hohe Relevanz für beide Interaktionspartner und dadurch eine günstige motivationale Basis aufweist. Theoretische Annahmen über den psychologischen Charakter der generationenübergreifenden Interaktion wurden auch aus der Literatur zur altersbezogenen Stereotypenforschung abgeleitet. Hier wurden insbesondere auch die ausgeprägte Dominanz und die Effekte negativer Altersstereotype sowohl bei jüngeren, aber auch bei älteren Menschen selbst herausgearbeitet. Das experimentelle Paradigma der vorliegenden Studie wurde aufbauend auf Studien entwickelt, welche den Einfluss sozialer Kontexte auf psychisches Funktionieren experimentell untersuchen (siehe Kapitel 2.2). Für die Ableitung des experimentellen Paradigmas waren auch Modelle zur intergenerationellen Kommunikation (siehe Kapitel 4.2.3) zentral, die zeigen, dass in Abhängigkeit des situativen Kontextes intergenerationelle Interaktion positive oder negative Effekte haben kann. Innerhalb des Spektrums zentraler Entwicklungsdefizite im Alter und in der Adoleszenz wurden zentrale Entwicklungsdimensionen des Alters und der Adoleszenz identifiziert, auf denen sich der angenommene potentiell förderliche Charakter der G1-G3- Interaktion abbilden sollte (siehe Kapitel 5).

Abbildung 1 stellt das sich aus diesen Überlegungen heraus ergebende Arbeitsmodell dar. Bevor das Modell näher beschrieben wird, soll noch eine Vorbemerkung zur „Lesart“ des Arbeitsmodells gemacht werden. Diese ergibt sich aus der Logik sozial-kollaborativer Ansätze der Lebensspannenpsychologie (siehe Kapitel 2.2.1): Die generationenübergreifende Interaktion wird als einflussnehmende Variable betrachtet; abhängige Variable sind individuelle Merkmale der älteren bzw. jugendlichen Person nach dieser „sozialen Intervention“. In der Abbildung ist gekennzeichnet, dass, obwohl in der vorliegenden Studie nur individuelle Kriterien erfasst wurden, der Effekt der generationenübergreifenden Interaktion prinzipiell auch anhand kollektiver Kriterien (d. h. das Gruppenprodukt) untersucht werden könnte. Berücksichtigt werden muss, dass die nach der Interaktion betrachteten psychologischen Merkmale der Interaktionspartner nicht etwa nur von der vorausgehenden interaktiven Konstellation abhängig sind. Vielmehr verfügt jede

Person in den verschiedenen Entwicklungsbereichen zunächst einmal über individuelle Charakteristika, die sie mit in der Interaktion einbringt und die die Interaktion jenseits der Alterskomposition prägen (z. B. Bildung, Offenheit für neue Erfahrung). Dies gilt auch für Charakteristika, die die Dyade betreffen (z. B. Geschlechterkomposition, Vertrautheit). Außerdem muss man sich verdeutlichen, dass jede Person (bzw. jede Gruppe) eine individuelle stabile Ausprägung in den untersuchten Kriterien aufweist, die das Ausgangslevel bildet, jenseits dessen sich mögliche, durch die Interaktion herbeigeführte Gewinne bzw. Verluste einstellen.

Ganz allgemein setzt das Arbeitsmodell an dem vielschichtigen, durch psychologische wie gesellschaftliche Faktoren bestimmten Charakter der G1-G3-Interaktion an. Danach werden drei miteinander verwobene Ebenen der G1-G3-Interaktion berücksichtigt: Erstens die universell gültige *motivationale Ebene*, die den zentralen theoretischen Aufhänger des Arbeitsmodells bildet und sich aus der Komplementarität von Generativität und Identitätsbildung heraus ergibt. Diese Ebene wurde aus der Literatur zu Entwicklungsaufgaben und zu familiären Generationenbeziehungen abgeleitet. Zweitens die *sozial-kognitive Ebene*, die berücksichtigt, dass die G1-G3-Interaktion auch in gesellschaftliche Strukturen verortet ist, in denen stereotype Vorstellungen über ältere Menschen (und in abgeschwächtem Maße auch Jugendliche) existieren. Diese Ebene wurde aus der sozial- und entwicklungspsychologischen Stereotypenforschung abgeleitet. Drittens die *situative bzw. gesellschaftliche Ebene*, die in Rechnung stellt, dass die generationenübergreifende Interaktion nicht im „luftleeren Raum“ stattfindet, sondern in thematischen Kontexten verortet ist, die unterschiedliche Anforderungen an die Interaktionspartner stellen. Im Nachfolgenden werden die drei Ebenen und ihre Verwobenheit näher beschrieben.

1. Motivationale Ebene der G1-G3-Interaktion. Das „Herzstück“ des Modells bildet die motivationale Konstellation der generationenübergreifenden Interaktion, von der angenommen wird, dass sie universell gültig ist und entwicklungsförderliches Potential in sich birgt. Der prinzipiell günstige Charakter dieser Konstellation ergibt sich aus der angenommenen Komplementarität von Generativität und Identitätsbildung. Diese besteht darin, dass Jugendliche Fragen an das Leben haben und auf der Suche nach Informationen über sich und die Welt sind, und dass sich dies ergänzt mit dem Wunsch der älteren Person, etwas von dem eigenen gelebten Leben

und den gemachten Erfahrungen an junge Menschen weiterzugeben. Nach dem Arbeitsmodell drückt sich dies für die älteren Personen darin aus, dass es ihnen im Austausch mit Jugendlichen prinzipiell sehr wichtig ist, im Laufe ihres Lebens erworbenes Erfahrungswissen an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben und sie zu unterstützen. Unter der Bedingung, dass der situative Kontext bzw. der Interaktionsgegenstand es erlaubt, dass ältere Menschen Erfahrungswissen tatsächlich weitergeben können, sollte eine solche Situation mit dem Erleben von Selbstbestätigung sowie dem Erleben von Fürsorge, Offenheit und Solidarität gegenüber dem Jugendlichen einhergehen. In dem Arbeitsmodell wird angenommen, dass diese psychologische Konstellation dann u. a. zu erhöhter kognitiver Leistungsfähigkeit und hoher kognitiv-affektiver Komplexität führt. Komplementär dazu trifft die G1-G3-Konstellation für den Fall, dass ältere Menschen Lebenswissen weitergeben können, auf Seiten der Jugendlichen auf das zentrale Motiv der Identität und die damit verbundene Suche nach Informationen, die für die Bildung einer Identität und den Umgang mit Herausforderungen in der Zukunft nützlich sein können (Exploration). Für den Fall, dass die ältere Person Erfahrungswissen weitergeben kann, sollte sich dieses Motiv in hohem Interesse und Aufmerksamkeit gegenüber dem älteren Menschen ausdrücken. Auf der Ebene des sozialen Erlebens sollte eine solche Situation bei den Jugendlichen eine durch Gemeinschaft und Fürsorglichkeit charakterisierte mentale Repräsentation der älteren Person und der Beziehung begünstigen. In dem Arbeitsmodell wird angenommen, dass sich die so charakterisierte Personen- bzw. Beziehungsrepräsentation u. a. in prosozialem Verhalten und kommunalen Zielen äußert.

2. Situative/gesellschaftliche Ebene der G1-G3-Interaktion: Zentralen Stellenwert in dem Arbeitsmodell hat die Annahme, dass bestimmte soziale Kontexte die Entstehung der motivationalen Ebene begünstigen, während andere Kontexte abträglich für deren Entstehung sind. Begünstigende Kontextfaktoren sind danach solche, in denen die älteren Personen den Erfahrungsvorsprung haben, und zwar insbesondere Situationen, in denen es um Lebenswissen und –erfahrung geht (siehe Kapitel 3, 4.1). Der motivationalen Konstellation abträgliche Kontextfaktoren sind dagegen thematische Kontexte bzw. Interaktionsgegenstände, bezüglich derer nicht die älteren Personen, sondern die Jugendlichen den Erfahrungsvorsprung haben. Besonders stark ungünstig sollten sich Kontexte auswirken, die Anforderungen stellen, in denen ältere Menschen

sogar ein Wissens- bzw. Kompetenzdefizit gegenüber Jugendlichen aufweisen. Auf der gesellschaftlichen Ebene können Kontexte, in sich die Gelegenheit für Erfahrungstransfer ergibt, als Opportunitätsstrukturen begriffen werden, die die Realisierung der motivationalen Konstellation der G1-G3-Beziehung unterstützen (siehe Kapitel 9.5).

3. Sozial-kognitive Ebene der G1-G3-Interaktion: Neben motivationalen Prozessen wird in dem Modell auch berücksichtigt, dass die G1-G3-Interaktion auch von altersbezogenen Fremd- und Selbststereotypen beeinflusst ist. Diese bilden quasi die Schnittstelle zwischen der universell gültigen motivationalen Ebene und der kulturell und historisch verankerten gesellschaftlichen Ebene. Altersstereotype sind insbesondere in Situationen relevant, in denen die jugendlichen und die älteren Personen einander nicht gut vertraut sind (siehe Kapitel 4.2.1). Von Altersstereotypen wird angenommen, dass ihre Aktivierung an situative Kontextfaktoren gebunden ist. Altersstereotype sollten die oben beschriebene prinzipiell günstige motivationale Konstellation entweder zusätzlich verstärken oder sie aber unterlaufen. Ausgehend von den oben genannten Kontexten wird im Speziellen angenommen, dass Kontexte, in denen ältere Menschen in stereotypen Vorstellungen einen Erfahrungsvorsprung haben, die Aktivierung positiver Altersstereotype (insbesondere die Aktivierung von „Weisheitsstereotypen“) begünstigt. Dadurch sollte die ohnehin günstige motivationale Konstellation noch verstärkt werden. Dagegen wird in Kontexten, in denen negative Altersstereotype vorherrschen (z. B. Schnelligkeit, Technik, „modernes“ Leben), verhindert, dass sich die günstige motivationale Basis einstellt. Dann ist sogar anzunehmen, dass die Interaktion mit Jugendlichen bei älteren Personen mit ungünstigen sozialen Vergleichen und Angst, einem negativen Altersstereotyp zu entsprechen („stereotype threat“, siehe Kapitel 4.2.2), einhergeht.

Insgesamt betrachtet stellt das vorliegende Modell die prinzipiell günstige motivationale Basis der G1-G3- Interaktion in den Vordergrund, berücksichtigt allerdings auch gleichzeitig, dass in Abhängigkeit von externen Kontextfaktoren bzw. dem Interaktionsgegenstand Generativität und Exploration unterschiedlich stark zur Geltung kommt und damit der kompensatorische Effekt der G1-G3- Interaktion unterschiedlich stark ausfallen kann. Neben diesen normativ geltenden Prozessen wird in dem Modell auch in Rechnung gestellt, dass idiosynkratische Charakteristika

der Interaktionspartner bzw. der Gruppe die G1-G3-Interaktion maßgeblich beeinflussen.

Abschließend soll noch auf einen wichtigen Aspekt hingewiesen werden, welcher die angenommene Dauer der postulierten Effekte betrifft. Betrachtet man das Modell als situatives Geschehen, dann ist davon auszugehen, dass die postulierten Effekte nur von sehr kurzer Dauer sind. Diese Annahme ergibt sich unmittelbar aus der Überlegung heraus, dass sich die Effekte aus einer motivationalen Konstellation heraus ergeben und damit kurzfristiger Natur sind. Es ist also nicht damit zu rechnen, dass der Effekt einer einzelnen, zeitlich limitierten G1-G3-Interaktion z. B. noch mehrere Tage anhält. Allerdings geht das Modell auch davon aus, dass sich dieser Effekt immer wieder einstellt, sobald in der entsprechenden Situation die beschriebenen sozialen Bedingungen (tatsächlich oder auch nur „virtuell“) vorliegen. Dieser Punkt wird noch vertiefend in Kapitel 9.4.5 diskutiert.

Aus dem beschriebenen Arbeitsmodell lassen sich die der Studie zugrunde liegenden Hypothesen (Kapitel 6.2) und das Versuchsdesign (Kapitel 7.2) ableiten. Bevor die Hypothesen vorgestellt werden, soll jedoch noch auf vier Aspekte eingegangen werden, die bei der empirischen Überprüfung des Modells gewährleistet sein müssen.

Erstens erfordert die Prüfung des Modells, dass Bedingungen, die die Bildung von Generativität und Exploration begünstigen, mit Bedingungen verglichen werden, die eine solche Konstellation nicht begünstigen. Eine der günstigen motivationalen Basis zuwiderlaufende Bedingung wurde bereits im Arbeitsmodell beschrieben, nämlich die, dass die jugendliche Person (und nicht die ältere Person) den Erfahrungsvorsprung hat und sogar negative Altersstereotype vorherrschen. Eine solche Situation – etwa ein Computerkurs für Senioren mit jugendlichen Coaches – kann zwar in der Tat auch mit positiven Entwicklungsgewinnen einhergehen (in diesem Fall z. B. verbesserte Computerkenntnisse); diese sollten sich dann aber nicht aus der motivationalen Ebene der G1-G3-Beziehung heraus ergeben und nicht spezifisch für die G1-G3-Interaktion sein. Eine weitere ungünstige Situation sollte aber auch dann vorliegen, wenn eine altershomogene Interaktionskonstellation statt einer altersheterogenen vorliegt. Hier treffen zwei gleiche Motivsysteme aufeinander. Der entwicklungsförderliche Charakter altershomogener Beziehungen wurde in einer Vielzahl von Arbeiten beschrieben (siehe Kapitel 4.1.2). Die für die G1-G3-Interaktion spezifische förderliche Wirkung in den postulierten psychologischen

Dimensionen sollte in diesem Fall aber ausbleiben.

Zweitens muss berücksichtigt werden, dass – wie oben erwähnt - die nach der Interaktion erfassten Effekte davon abhängig sind, mit welcher Ausprägung die Personen in die Testung hineingehen. Daher müssen bei der empirischen Überprüfung des Modells Unterschiede im individuellen Ausgangslevel in den entsprechenden Entwicklungsbereichen berücksichtigt werden. Methodisch ist dies in einem within-subjects Design durch die Erfassung einer Baseline (vor der Interaktion) möglich. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Konstanthaltung des Ausgangslevels zwischen verschiedenen experimentellen Bedingungen, welche miteinander verglichen werden. In der vorliegenden Studie wurde aufgrund der Notwendigkeit der Verwendung eines between-subjects Designs (siehe Kapitel 7.2) letztere Methode gewählt. Ähnlich sollte auch in Bezug auf solche individuellen Charakteristika der Interaktionspartner bzw. der Dyaden verfahren werden, von denen angenommen werden kann, dass sie die psychologischen Merkmale der G1-G3-Interaktion beeinflussen.

Drittens muss berücksichtigt werden, dass angenommen werden muss, dass die Effekte der Interaktion aufgrund ihres motivationalen Charakters nur in einem kurzen Zeitintervall nach der Interaktion nachweisbar sind (siehe oben). Daher ist es notwendig, die Effekte der Interaktion unmittelbar nach der Interaktion zu erfassen. Um „Rauschen“ zu vermeiden muss außerdem der Einfluss weiterer sozialer Kontextfaktoren nach der Interaktion bzw. bei der Erfassung der abhängigen Variablen (etwa durch den Kontakt zur Untersuchungsleiterin) vermieden werden. Auf diesen Punkt wird noch ausführlich am Anfang von Kapitel 7.10.1 eingegangen.

Viertens ist es notwendig, dass, um den günstigen Effekt der Generativität/Exploration-förderlichen G1-G3-Interaktion nachweisen zu können, im Vorfeld der Interaktion und unmittelbar nach der Interaktion die Wahrscheinlichkeit der Aktivierung negativer Altersstereotype minimiert wird. Dies ist notwendig, um nicht der kompensatorischen Wirkung der Interaktion entgegenzuwirken. Auf diesen Punkt wird ebenfalls noch ausführlich in Kapitel 7.2 und am Anfang von Kapitel 7.10.1 eingegangen.

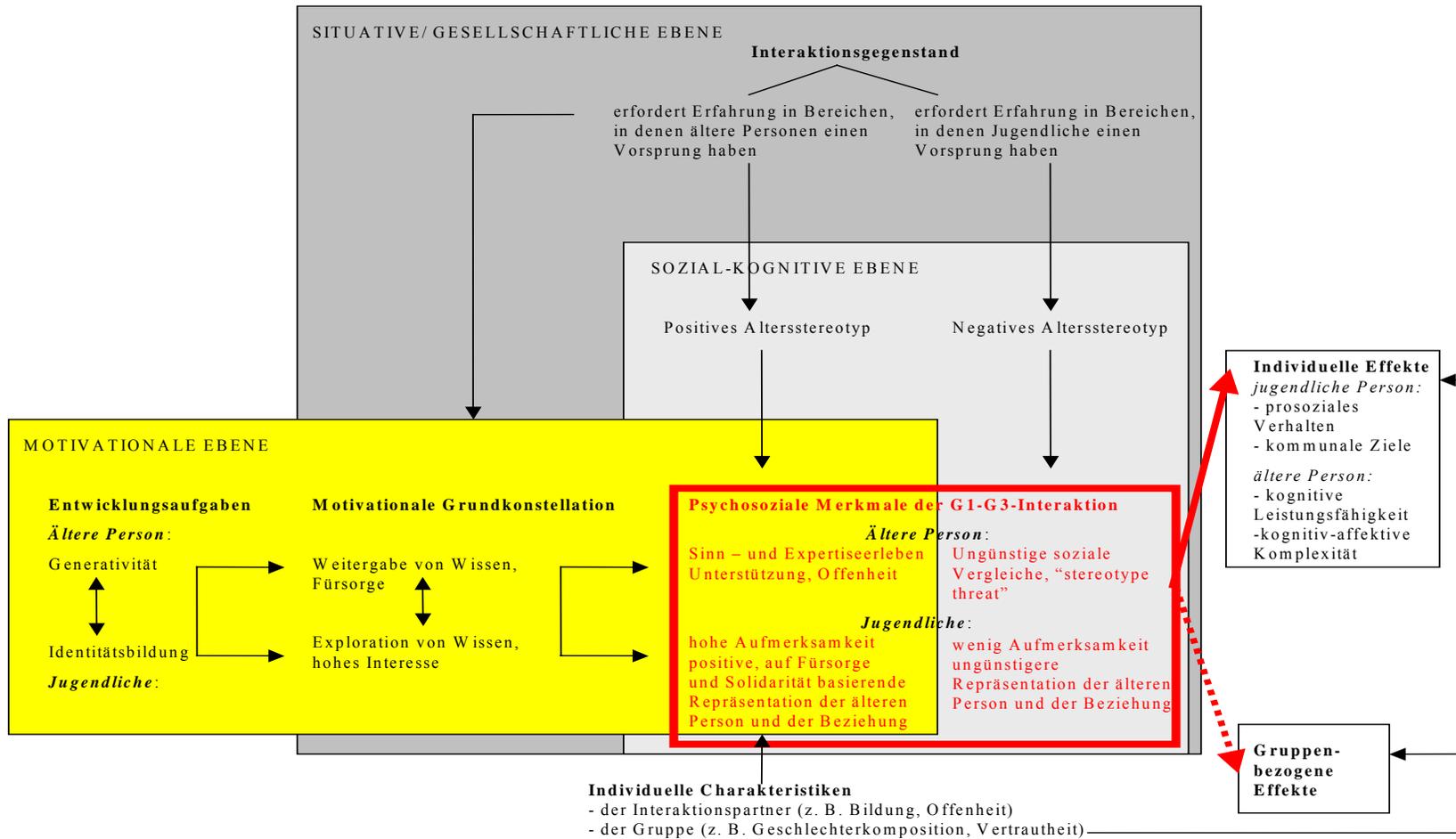


Abbildung 1: Arbeitsmodell zur Überprüfung der Effekte generationenübergreifender Interaktion

6.2 Hypothesen der Studie

Aufbauend auf dem unter Kapitel 6.1 präsentierten Arbeitsmodell werden in diesem Abschnitt die Hypothesen der vorliegenden Studie vorgestellt. Die Hypothesen beziehen sich auf die vermuteten förderlichen Effekte, die sich im Anschluss an interaktive Settings zeigen, die ermöglichen, dass Generativität und Exploration voll zur Geltung kommen. *Aus dem Arbeitsmodell geht hervor, dass die Realisierung eines solchen interaktiven Settings an zwei Voraussetzungen geknüpft ist: Erstens muss eine Interaktion mit einer andersaltrigen Person vorliegen, zweitens muss das Setting die Weitergabe von Erfahrungswissen auf Seiten der älteren Person ermöglichen.* Dagegen wird angenommen, dass in Settings, in welchen zumindest eine der beiden Voraussetzungen (Altersheterogenität des Interaktionspartners oder Erfahrungsvorsprung seitens der älteren Person) nicht erfüllt ist, die spezifischen förderlichen Effekte ausbleiben sollten, da hier ein vergleichsweise niedriges Ausmaß an Generativität und Exploration realisiert ist. Demnach sollten sich die förderlichen Effekte nicht im Anschluss an interaktive Settings zeigen, die zwar die Interaktion einer älteren mit einer jugendlichen Person umfassen, bei denen aber kein Erfahrungsvorsprung der älteren Person vorliegt (sondern der Erfahrungsvorsprung der jugendlichen Person) und sogar negative Altersstereotype salient sind. Die förderlichen Effekte sollten auch ausbleiben, wenn der Interaktionspartner ein Peer ist. *Experimentell bedeutet dies, dass eine Experimentalgruppe mit zwei Kontrollgruppen verglichen wird.*

Im Nachfolgenden werden die Hypothesen für die Jugendlichen und für die älteren Personen getrennt voneinander formuliert, weil angenommen wird, dass sich die Effekte der Interaktion aus für die beiden Altersgruppen unterschiedlichen psychologischen Prozessen heraus ergeben, und außerdem die Effekte auch in altersgruppenspezifischen psychologischen Defizitbereichen untersucht werden sollen. Untersucht werden die im Anschluss an die Interaktion nachzuweisenden Effekte im Bereich von kognitiver Leistungsfähigkeit und kognitiv-affektiver Komplexität bei den älteren Personen und die Effekte im Bereich von prosozialem Verhalten und der Ausprägung kommunaler Ziele (im Vergleich zu agentischen Zielen) bei den Jugendlichen.

Zunächst wird für jede Altersgruppe ein Hypothesenblock formuliert, in welchem die Effekte von generationenübergreifender Interaktion, in welcher die ältere Person den Erfahrungsvorsprung hat, mit den Effekten von

generationenübergreifender Interaktion verglichen, in denen die jugendliche Person den Erfahrungsvorsprung hat. Anschließend werden in einem zweiten Block die Effekte von generationenübergreifender Interaktion, in welcher die ältere Person den Erfahrungsvorsprung hat, mit den Effekten von Peer-Interaktionen verglichen. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wird dabei unterstellt, dass sich - wie dies auch in der späteren experimentellen Umsetzung realisiert wird - die Peer-Interaktionen nur in ihrer Alterszusammensetzung, nicht aber in ihrem Interaktionsgegenstand von der Experimentalgruppe unterscheiden.

Für die jugendliche Person wird in **Hypothese 1** davon ausgegangen, dass generationenübergreifende Interaktion, in welcher die ältere Person den Erfahrungsvorsprung hat, kompensatorische Effekte sowohl im Bereich von prosozialem Verhalten als auch von kommunalen Zielen hat. Dabei ist es **Hypothese 1a**, dass sich dieser Effekt für beide Entwicklungsbereiche in einer Überlegenheit gegenüber einer generationenübergreifenden Interaktion zeigt, in welcher die jugendliche Person den Erfahrungsvorsprung hat. Außerdem wird in **Hypothese 1b** davon ausgegangen, dass generationenübergreifende Interaktion, in welcher die ältere Person den Erfahrungsvorsprung hat, auch mit einem im Vergleich zu Peer-Interaktionen erhöhten Ausmaß an prosozialem Verhalten und kommunalen Zielen (im Vergleich zu agentischen Zielen) verbunden ist.

Für die ältere Personen wird in **Hypothese 2** davon ausgegangen, dass generationenübergreifende Interaktion, in welcher die ältere Person den Erfahrungsvorsprung hat, kompensatorische Effekte im Bereich von kognitiver Leistungsfähigkeit und kognitiv-affektiver Komplexität hat. In **Hypothese 2a** wird erwartet, dass sich diese Überlegenheit in Bezug auf beide Entwicklungsindikatoren im Vergleich zu generationenübergreifenden Interaktion zeigt, in welcher die jugendliche Person den Erfahrungsvorsprung hat. Weiterhin wird in **Hypothese 2b** davon ausgegangen, dass sich die Überlegenheit generationenübergreifender Interaktion, in welcher die ältere Person den Erfahrungsvorsprung hat, auch in einem im Vergleich zu Peer-Interaktionen erhöhten Ausmaß kognitiv-affektiver Komplexität und erhöhter kognitiver Leistungsfähigkeit zeigen sollte.

Aus dem abgeleiteten Arbeitsmodell geht hervor, dass die postulierten Effekte auf die

Aktivierung unterschiedlicher Motivationsstrukturen (Generativität, Exploration) und die damit verbundenen psychosozialen Prozesse zurückgeführt werden können. *Die Effekte in der Experimentalbedingung sollten daher nachweislich durch die Aktivierung von Generativität und Exploration und nicht etwa nur durch die Aktivierung positiver Emotionen erklärt werden können.* Dies muss bei der experimentellen Überprüfung nachgewiesen werden.

7 Methode

7.1 Altersspektrum der Teilnehmerinnen

Die Festlegung des Altersspektrums der Teilnehmer ergab sich aus Vorüberlegungen zur psychologischen Ebene der G1-G3-Beziehung und der Kontrolle des Erscheinungsbildes der Personen. Die Eingrenzung auf einen geringen Alters-Range diente auch dazu, die Zufallszuteilung der Personen zu den Versuchsbedingungen zu gewährleisten, ohne eine vergleichsweise große Stichprobe untersuchen zu müssen (siehe Kapitel 7.2).

Bei der Auswahl der älteren Teilnehmer war zentral, dass sie nicht eine bestimmte Altersgrenze unterschritten, um nicht zu nah an die Elterngeneration der Jugendlichen heranzureichen und damit die angenommene, auf Entspannung und Solidarität ausgerichtete Interaktion nicht durch Autonomiekonflikte zu gefährden (vgl. Kapitel 3.1). Gleichzeitig war aber auch wichtig, dass eine bestimmte Altersgrenze nicht überschritten wurde, da die in Kapitel 3.2.1 und 4.2.3 zusammengetragene Forschung zu intergenerationellen Programmen sowie zur intergenerationellen Kommunikation gezeigt hat, dass intergenerationelle Interaktion eher dann erfolgreich ist, wenn es sich um vitale und gesunde ältere Menschen handelt und in ihrem Erfolg gefährdet es, wenn es sich um hochaltrige und gesundheitlich beeinträchtigte ältere Menschen handelt. Auf der Seite der Jugendlichen fand eine Einschränkung auf das frühe Jugendalter statt, weil die in Kapitel 4.1.2 dargestellten Befunde darauf hin deuten, dass in diesem Alter die Suche nach Wissen über das Selbst und die Beschäftigung mit Sinnfragen besonders stark ausgeprägt ist. Außerdem sollten die jugendlichen Teilnehmerinnen in ihrem Aussehen nicht zu nah an die Generation junger Erwachsener heranreichen. Aufgrund dieser Überlegungen wurde das Alter bei den Jugendlichen auf *14-15 Jahre* und bei den älteren Personen auf *70-74 Jahre* festgelegt.

7.2 Versuchsdesign und allgemeines Vorgehen

Die Fragestellung wurde in einem experimentellen Laborsetting untersucht. Zur Realisierung des experimentellen Settings wurden jeweils Paare (*Dyaden*) unterschiedlicher Alterszusammensetzung (A1: G1-G3; A2: G1-G1; A3: G3-G3)

gebildet, die kollaborativ eine *vorgegebene Aufgabenstellung* bearbeiten sollten. Um zu vermeiden, dass die idiosynkratische Beziehungsgeschichte und –qualität von Paarlungen die angenommenen Effekte verzerrt, waren die Dyaden so zusammengesetzt, dass sich die Interaktionspartner im Vorfeld nicht kannten. Der Interaktionsgegenstand wurde durch Vorgabe zweier Aufgaben vorgegeben. Die Teilnehmer bekamen Problemsituationen fiktiver Personen vorgelegt und ihre Aufgabe war es dann, gemeinsam Ratschläge zu erarbeiten. Die vorgegebene Problemsituation bezog sich entweder auf existentielle Lebensthemen, bezüglich derer angenommen wurde, dass ältere Personen den Erfahrungsvorsprung haben (B1), oder auf eine Problemsituation im Zusammenhang mit modernen Medien, bezüglich derer Jugendliche den Expertisestatus haben (B2). Die Zuordnung einer Person zu einem Interaktionspartner eines bestimmten Alters und zu einer Aufgabe diente dazu, situative Kontexte zu schaffen, welche ein hohes Ausmaß an Generativität bzw. Exploration erzeugen (B1) oder ein vergleichsweise niedriges Ausmaß an Generativität bzw. Exploration (B2). Dieser Punkt wird ausführlich in Kapitel 7.5 erläutert. Nicht alle der sich aus dieser 3x2 Matrix ergebenden sechs Bedingungen waren jedoch für die Überprüfung der in Kapitel 6.2 aufgestellten Hypothesen relevant (*unvollständiges 3x2 Design*). So haben die beiden Bedingungen, bei denen sich altershomogene Dyaden über das Moderne-Medien-Thema unterhalten sollen, keine direkte Relevanz für die Überprüfung der Hypothesen.

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen eines größer angelegten DFG-Projektes¹⁷ durchgeführt. Insgesamt wurden 180 *Frauen* untersucht, 90 jugendliche Mädchen und 90 ältere Frauen. Der Beschränkung der Rekrutierung auf nur ein Geschlecht diene dazu, nicht noch das Geschlecht als einen weiteren Faktor einzuführen, der die Kontrollierbarkeit und Standardisierung der experimentellen Situation erschwert hätte¹⁸. Geschlecht als weitere Designvariable einzuführen, hätte das Design deutlich komplexer gemacht und die Stichprobengröße um das Vierfache vergrößert. Das Vorgehen, nur Frauen (und nicht Männer) auszuwählen, hatte

¹⁷ DFG- Projekt STA 540/5-1/2, Staudinger, U. M. (2003). „Altersheterogene Interaktion als aktivierender und kompensierender Entwicklungskontext.“ Antrag auf Forschungsförderung an die DFG (unter Mitarbeit von Eva-Marie Kessler). Dresden, TU Dresden.

¹⁸ Dass das Geschlecht von Kollaborationspartnern einen Einfluss auf das Verhalten und die Bewertung von Kollaboration hat, wurde beispielsweise jüngst in einer Studie von Margrett und Marsiske (2002) gezeigt. Diese fand u. a. für ad hoc Dyaden, dass ältere Frauen die Interaktion mit einem Interaktionspartner weniger positiv beurteilten als mit einer Interaktionspartnerin; es zeigte sich auch, dass Männer bei ambigen Aufgaben einen stärkeren Einfluss auf die Interaktion ausübten als Frauen.

forschungspragmatische Gründe. Zum einen gibt es in der Bevölkerung mehr ältere Frauen als ältere Männer (z. B. Backes, 1999), so dass man es hier mit einer größeren Population zu tun hat, aus der heraus eine Stichprobe gezogen werden kann. Zum anderen nehmen an psychologischen Untersuchungen i. d. R. mehr Frauen als Männer teil.

Jede Teilnehmerin wurde nach dem Zufallsprinzip einem Aufgabentyp (B1, B2) und einer altersheterogenen oder altershomogenen Gesprächspartnerin zugeordnet. (Bei der Gesprächspartnerin einer Person handelte es sich ebenfalls um eine Teilnehmerin). Das sich daraus ergebende Versuchsdesign wird in Tabelle 1 dargestellt. Die Abbildung des Designs, wie sie hier vorgenommen wurde, stellt dar, in welcher Alterszusammensetzung und in welchem thematischen Setting die *Interaktion der Dyaden* stattfand. Es gilt jedoch zu beachten, dass es sich bei den Dyaden dabei nicht um die Analyseeinheit der vorliegenden Studie handelt. Analyseeinheiten sind in der vorliegenden Studie die jugendlichen Teilnehmerinnen einerseits und die älteren Teilnehmerinnen andererseits, für die unterschiedliche abhängige Variablen im Anschluss an die soziale Interaktion erhoben wurden. In Tabelle 2 und Tabelle 3 ist deshalb auch der Versuchsplan „altersspezifisch“ dargestellt, d. h. so, dass jeweils eine Altersgruppe die Analyseeinheit bildet. Diese Versuchspläne stellen danach jeweils unvollständige 2x2 Designs dar, bei denen jeweils 90 Personen einer Altersgruppe zufällig auf drei Experimentalbedingungen (à 30 Personen) verteilt wurden. Zu beachten gilt, dass zur Vermeidung von Versuchsleiter-Effekten jeweils die Hälfte der jugendlichen und älteren Untersuchungsteilnehmerinnen pro Versuchsbedingung von einer Untersuchungsleiterin untersucht wurde und die andere Hälfte von der anderen Untersuchungsleiterin.

Tabelle 1: Versuchsplan A: Dyade als Analyseeinheit

B Aufgabentyp	A		
	Interaktionskonstellation		
	A1: G1-G3	A2: G1-G1	A3: G3-G3

Methode			
B1	N= 30 Dyaden	N= 15 Dyaden	N= 15 Dyaden
Lebensproblem	(30 ältere T., 30 junge T.)	(30 ältere T.)	(30 junge T.)
B2	N= 30 Dyaden		
Medienproblem	(30 ältere T., 30 junge T.)		

Tabelle 2: Versuchsplan B: Ältere Person als Analyseeinheit

B Aufgabentyp	C	
	Interaktionspartnerin der älteren Person	
	C1: junge Person	C2: alte Person
B1	N= 30 T.	N= 30 T.
Lebensproblem		
B2	N= 30 T.	
Medienproblem		

Tabelle 3: Versuchsplan C: Jugendliche Person als Analyseeinheit

B Aufgabentyp	C	
	Interaktionspartnerin der jugendlichen Person	
	C1: junge Person	C2: alte Person
B1	N= 30 T.	N= 30 T.
Lebensproblem		
B2		N= 30 T.
Medienproblem		

Nach der dyadischen Interaktion wurden in für Jung und Alt getrennten Räumen zwei Sets von Variablen erhoben. Unmittelbar nach der Interaktion wurden die Teilnehmerinnen in einem *ersten Set* in Hinblick auf die zentralen abhängigen Variablen untersucht. Für die älteren Teilnehmerinnen handelte es sich dabei bei um kognitive Leistungsfähigkeit (erfasst über die drei Indikatoren Wahrnehmungsgeschwindigkeit, logisches Denkvermögen, Wortflüssigkeit) (Variablenblock A) sowie kognitiv-affektive Komplexität (Variablenblock B). Dabei wurden Variablenblock A und B in balancierter Reihenfolge vorgegeben, um *Reihenfolgeeffekte* zu vermeiden. Bei den jugendlichen Teilnehmerinnen wurden prosoziales Verhalten sowie kommunale Ziele erfasst¹⁹. (Aufgrund von untersuchungstechnischen Gründen war hier eine balancierte Reihenfolge nicht sinnvoll, siehe Kapitel 7.10.) Nach der Erfassung der abhängigen Variablen wurden in einem *zweiten Set* verschiedene Aspekte der subjektiven retrospektiven Beurteilung der Interaktionssituation erfasst. Diese dienten in der vorliegenden Studie der Überprüfung der experimentellen Intervention (Manipulationskontrolle).

Fragebögen zur Erfassung demographischer und psychologischer Merkmale, die der Stichprobencharakterisierung und der Überprüfung des Gelingens der randomisierten Bedingungszuweisung dienten, wurden von den Teilnehmerinnen zu Hause beantwortet. Der zeitliche Abstand zur Interaktionssituation war deshalb notwendig, um einerseits den zeitlichen Rahmen des Untersuchungstermins nicht zu sprengen, vor allem aber, um eine mögliche Interferenz mit dem Effekt der experimentellen Manipulation zu verhindern (siehe Kapitel 6.1 und 7.10.1).

Für die zentralen abhängigen Variablen wurde kein Prätest erhoben, sondern die Hypothesen wurden durch Kontrollgruppenvergleiche überprüft (*between-subjects Design*). Ein solches Design war für die vorliegende Studie aus zwei Gründen unvermeidbar. Erstens war es bei der Untersuchung zentral, im Vorfeld die Entstehung von altersbezogenen Selbst- und Fremdstereotypen zu minimieren, um die angenommene günstige motivationale Basis in der Interaktionssituation nicht zu beeinträchtigen. Dieser Punkt trifft insbesondere auf die Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit bei den älteren Teilnehmerinnen zu. Würde man in einer ersten Sitzung bei den älteren Teilnehmerinnen Tests zur kognitiven Leistungsfähigkeit

¹⁹ Im Rahmen des DFG- Projektes wurde sowohl bei den älteren als auch bei den jugendlichen Teilnehmerinnen jeweils noch ein weiteres Messinstrument eingesetzt. Diese Messinstrumente wurden allerdings im Rahmen der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.

durchführen, in denen sie erwartungsgemäß nicht gut abschneiden, so ist zu erwarten, dass bei ihnen ein negatives Selbststereotyp („stereotype threat“) und ängstliche Erwartungen bezüglich des weiteren Verlauf der Untersuchung aktiviert würden (vgl. z. B. Rahhal et al., 2001). (Aus dem gleichem Grunde werden die Teilnehmerinnen so rekrutiert, dass sie vor Beginn der Untersuchung weder wussten, dass sie mit einer anderen Person gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten sollten, noch dass diese Person einer jüngeren bzw. älteren Generation angehörte, siehe Kapitel 7.6.1). Ein weitere Grund für die Wahl eines between-subjects Designs betrifft die Grenzen der Veränderungsmessung von Merkmalen in kurzen Zeitintervallen. Hier hat man es mit dem Problem zu tun, dass die mehrfache Bearbeitung ein und derselben Aufgabe die Reliabilität der Messung einschränkt (z. B. durch nachlassende Motivation, durch Lerneffekte). Die Beschreibung der abhängigen Variablen in Kapitel 7.7 wird konkret verdeutlichen, dass auch die Möglichkeit der Verwendung von adäquaten Parallelformen aus diesem Grunde in den meisten Fällen nicht möglich war. Daher kommt neben dem Gruppenvergleich der Zufallszuteilung der Versuchsteilnehmerinnen zu den Bedingungen sowie soliden Gruppengrößen zur Erhöhung der Power eine zentrale Bedeutung bei.

7.3 Ort und Zeitraum der Durchführung

Die Untersuchung fand im Rahmen eines anderthalbstündigen Termines zwischen 14.30 und 19 Uhr in den Laborräumen der International University Bremen statt. Die Untersuchung fand außerhalb der Unterrichtszeiten der Jugendlichen statt. Da bekannt ist, dass Tageszeiteffekte die geistige Leistungsfähigkeit beeinflussen (z. B. Yoon, May, & Hasher, 2000), wurde sichergestellt, dass die verschiedenen experimentellen Bedingungen nicht systematisch mit dem Zeitpunkt der Termine zusammenhängen.

Insgesamt wurden vier Räume für einen Termin benötigt: zwei Räume für die getrennte Untersuchung der beiden Teilnehmerinnen der Dyade, ein Raum für das Gespräch zwischen den Teilnehmerinnen sowie ein Raum, von dem aus das Gespräch von den Untersuchungsleiterinnen beobachtet werden konnte (Beobachtungsraum). Alle Räume befanden sich auf einem Gang. Alle Räume waren gut temperiert und freundlich eingerichtet. Der Raum, in dem das Gespräch stattfand, war mit zwei unauffälligen Kameras sowie Mikrofonen ausgestattet war. Die Kameras und die Mikrophone übertrugen das Gespräch in den Beobachtungsraum. Während des

Gespräches saßen sich die Teilnehmerinnen an einem Würfeltisch gegenüber.

7.4 Untersuchungsleitung

Anforderung an die Auswahl der Untersuchungsleiterinnen war, dass es sich bei beiden – wie bei den Teilnehmerinnen - um Frauen handelte, um verzerrende und überlagernde Effekte, die möglicherweise mit der Leitung des Experimentes durch einen männlichen Untersuchungsleiter bzw. ein geschlechtsheterogenes Untersuchungsleiterpaar verbunden gewesen wären, zu vermeiden. Weiterhin war wichtig, dass beide Untersuchungsleiterinnen deutlich älter als die jugendlichen Teilnehmerinnen und gleichzeitig deutlich jünger als die älteren Teilnehmerinnen waren. Dies war notwendig, um mögliche einseitige (qua Altersgleichheit hervorgerufene) „Solidarisierungen“ zwischen Teilnehmerinnen und Untersuchungsleiterinnen zu vermeiden. Beide Untersuchungsleiterinnen waren Diplom-Psychologinnen im Alter von 28 und 30 Jahren. Bei einer der beiden Untersuchungsleiterinnen handelte es sich um die Autorin der vorliegenden Arbeit. Ein Termin, d. h. die Untersuchung einer Dyade, wurde von beiden Untersuchungsleiterinnen durchgeführt. Aufgabe der Untersuchungsleiterinnen war es, - erstens - die Teilnehmerinnen getrennt voneinander zu begrüßen und auf die Untersuchung vorzubereiten, - zweitens - das Gespräch aufzuzeichnen, mitzuverfolgen und für den Fall, dass die Teilnehmerinnen vom Thema des Gesprächs abkamen, eine Standardintervention durchzuführen (siehe Kapitel 7.10) und – drittens - nach dem Gespräch bei einem Dyadenmitglied die abhängigen Variablen zu erfassen.

Es fand eine ausführliche Schulung der Untersuchungsleiterinnen statt. Die Übung des Untersuchungsablaufs fand sowohl im „Selbstversuch“ mit der jeweils anderen Untersuchungsleiterin statt als auch in zahlreichen Pilotterminen. In beiden Fällen wurden die Untersuchungsleiterinnen gefilmt und die Aufnahmen besprochen. Aufgrund der Notwendigkeit der Minimierung von Altersstereotypen kam in der Schulung der Kommunikation von Altersstereotypen und Möglichkeiten, diese zu vermeiden, besonderer Stellenwert zu. Die Versuchsdurchführung war an ein Skript gebunden, in dem die Gesprächsinhalte der Untersuchungsleiterinnen im Wortlauf ausformuliert waren.

7.5 Experimentelle Bedingungen

Die experimentelle Manipulation zielte darauf ab, interaktive Kontexte zu schaffen, die sich im Ausmaß unterschieden, mit welcher bei den älteren Teilnehmerinnen Generativität und bei den jugendlichen Teilnehmerinnen Exploration aktiviert wurde. Im Speziellen sollten drei experimentelle Settings erzeugt werden, von denen in einer Bedingung ein hohes Ausmaß an Generativität und Exploration realisiert war (Experimentalbedingung) sowie zwei Kontrollbedingungen, bei denen ein vergleichsweise niedrigeres Ausmaß an Generativität und Exploration vorlag. Die Realisierung des sozialen Settings der Experimentalbedingung erfordert *erstens* die Interaktion mit einer andersaltrigen Person sowie *zweitens* die Vorgabe eines Interaktionsgegenstandes, bezüglich dessen ältere Personen den Erfahrungsvorsprung haben. Um ein niedrigeres Ausmaß an Generativität und Exploration zu erzeugen, waren die beiden Kontrollbedingungen so konzipiert, dass jeweils einer der beiden Kontextfaktoren (Altersheterogenität des Interaktionspartners oder Interaktionsgegenstand) nicht realisiert wurde. In Kontrollbedingung 1 fand die Interaktion zwar mit einem andersaltrigen Interaktionspartner statt, der thematische Rahmen der Interaktion lief jedoch der Aktivierung von Generativität bzw. Exploration zuwider, indem ein Interaktionsgegenstand vorgegeben wurden, bezüglich dessen Jugendliche den Erfahrungsvorsprung haben. In Kontrollbedingung 2 wurde zwar der gleiche Interaktionsgegenstand vorgegeben, der Interaktionspartner war jedoch ein Peer. (Man muss sich verdeutlichen, dass in den beiden Kontrollbedingungen durchaus Voraussetzungen für die Aktivierung einzelner psychosozialer Korrelate von Generativität (etwa Fürsorgeerleben in Kontrollgruppe 1 und Expertiseerleben in Kontrollgruppe 2) und Exploration (Neugier, Interesse in Kontrollgruppe 1 und 2) gegeben waren. Die Kontrollgruppen waren aber theoretisch so konzipiert, dass angenommen werden konnte, dass Generativität und Exploration nicht voll zur Geltung kommt, weil nicht beide Voraussetzungen für Generativität bzw. Exploration erfüllt waren.)

Der thematische Rahmen der Interaktion wurde jeweils durch eine Aufgabe vorgegeben, die von der Dyade gemeinsam bearbeitet werden sollte. Insgesamt sollten sich in allen drei Bedingungen die Teilnehmerinnen nach einer warm-up Phase (siehe unten) 20 Minuten über die jeweilige Aufgabe unterhalten. Pilotuntersuchungen haben ergeben, dass für beide Aufgaben 20 Minuten einerseits lang genug ist, um ein Gespräch entstehen zu lassen und zum anderen nicht zu lang, so dass der

Gesprächsstoff nicht ausgeht. Es wurde darauf geachtet, dass der Aufgabentext für die Experimentalbedingung und Kontrollbedingung 2 in etwa ähnlicher Länge und auf etwa gleichem Abstraktionsniveau formuliert war wie der Aufgabentext für Kontrollbedingung 1. Alle in der Interaktion eingesetzten Aufgaben sind in Anhang Anhang B abgedruckt.

Den Dyaden der Experimentalgruppe und der Peer-Kontrollgruppe wurde ein existentielles sozial-emotionales Lebensproblem einer fiktiven Person vorgegeben. Die Interaktionspartnerinnen sollten dann gemeinsam Ratschläge erarbeiten, was man einer Person in einer solchen Situation raten könnte. Das Lebensproblem bestand darin, dass die fiktive Person feststellt, dass sie in ihrem Leben nicht das erreicht hat, was sie erreichen wollte. Der kurze Text, der das Lebensproblem der fiktiven Person beschrieb, wurde dem Aufgabenpool des Berliner Weisheitsparadigma entnommen und auch in einer Studie von Staudinger und Baltes (1996a) eingesetzt, in der natürliche Dyaden das Problem interaktiv bearbeiten sollten. In der Instruktion der vorliegenden Studie wurden die Teilnehmerinnen aufgefordert, *sich gemeinsam zu beratschlagen, was man einer Person in einer solchen Situation raten könnte und dabei möglichst viele Ideen zusammenzutragen*. Diese Instruktion unterscheidet sich damit leicht von der im Berliner Weisheitsparadigma. Hier lautet die Instruktion nicht, möglichst viele Ratschläge zusammenzutragen; hier sollten sich die Teilnehmerinnen darüber auszutauschen, was eine solche Person tun und berücksichtigen sollte. In Pilotstudien zu dieser Studie hat sich gezeigt, dass die hier ausgewählte Instruktion für den Zweck der vorliegenden Studie aus zwei Gründen besser geeignet ist. Zum einen wird durch die Instruktion, gemeinsam Ratschläge zusammenzutragen, verstärkt die Ratgebefunktion unterstrichen und damit stärker Generativität bei der älteren Person angeregt. Zum zweiten hat sich in Pilotstudien gezeigt, dass es einander unbekanntem Personen leichter fällt, die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe mit einem konkreten Ziel zu verbinden (nämlich möglichst viele Ratschläge zusammenzutragen). Die Experimentalbedingung wird im folgenden Text mit „AJ Lebensproblem“, die Kontrollbedingung 2 mit „AA (Lebensproblem)“ bzw. „JJ (Lebensproblem)“ abgekürzt.

Der altersheterogenen Kontrollgruppe wurde eine Aufgabe vorgegeben, bei der es sich ebenfalls um eine fiktive Problemsituation handelte. In dieser Bedingung sollten gemeinsam möglichst viele Ratschläge erarbeitet werden, was man einem Fernsehsender raten sollte, der eine Magazinsendung für jugendliche Mädchen für das

Jahr 2005 konzipieren möchte. Diese Kontrollgruppe wird im folgenden Text mit „AJ Medienproblem“ abgekürzt.

In einer 10-minütigen warm-up Phase bekamen die Teilnehmerinnen die Möglichkeit, sich miteinander und mit dem Aufgabenformat vertraut zu machen. Zur Erhöhung der Standardisierung der Situation wurde auf eine Phase des Kennenlernens ohne Vorgabe eines thematischen Rahmens verzichtet. Es wurde pro Bedingung eine Aufgabe vorgegeben, die bezüglich ihrer übergeordneten Thematik und der Instruktion der darauf folgenden Aufgabe der jeweiligen Bedingung entsprach. So handelte es sich bei der warm-up Aufgabe in der Experimentalbedingung und der Peer-Kontrollgruppe ebenfalls um ein existentielles, sozial-emotionales Lebensproblem einer fiktiven Person. Diese Aufgabe war ebenfalls dem Aufgabenpool des Berliner Weisheitsparadigma entnommen. Darin geht es um eine Person, der ein großes Vermögen zugefallen ist und die nun überlegt, wie sie weiterleben soll. Die Aufgabe in der anderen Kontrollgruppe bezog sich dementsprechend auch auf moderne Medien. Hier geht es um eine Person, die sich ein modernes Handy wünscht. In beiden Fällen sollten die Teilnehmerinnen ebenfalls gemeinsam Ratschläge entwickeln.

Um festzustellen, ob die experimentelle Intervention tatsächlich gelungen war und experimentelle Bedingungen erzeugt wurden, die sich im Ausmaß von Generativität und Exploration unterschieden, wurden den Teilnehmerinnen im Anschluss an die Erfassung der zentralen abhängigen Variablen self-rating Skalen zum Erleben von Generativität und Exploration während der vorangegangenen Interaktion gegeben (siehe Kapitel 7.9). Dadurch wurde auch die Validität der experimentellen Intervention überprüft.

7.6 Stichprobe

7.6.1 Rekrutierungsstrategie

Sozioökonomisches Spektrum der Teilnehmerinnen: Der Auswahl der Teilnehmerinnen lag das Anliegen zugrunde, eine Balance zwischen einem breiten und einem engen sozioökonomischen Spektrum von Personen zu finden. Die Gewährleistung eines relativ breiten sozioökonomischen Spektrums war wichtig, um die Befunde generalisieren zu können. Um das Gelingen der Zufallsaufteilung der

Teilnehmerinnen auf die experimentellen Bedingungen zu gewährleisten, durfte das Ausmaß an Heterogenität allerdings auch nicht zu breit ausfallen. Ein zu hohes Ausmaß an sozioökonomischer Heterogenität der Stichprobe würde auch die experimentelle Manipulation gefährden. Dies hängt damit zusammen, dass die sozioökonomische Heterogenität der Stichprobe mit unsystematischen Variationen in den Dyadenkompositionen verbunden wäre. So ist etwa anzunehmen, dass sich eine Interaktion zwischen zwei jugendlichen Hauptschülerinnen systematisch von Interaktionen zwischen einer Hauptschülerin und einer Gymnasiastin unterscheidet. Eine systematische Berücksichtigung von sozioökonomischen Variablen ist im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie von untergeordnetem theoretischem Stellenwert und war untersuchungspraktisch nicht zu bewerkstelligen, da solide Zellgrößen zum Nachweis der Effekt praktisch nicht mehr realisierbar sind.

Rekrutierung der Jugendlichen. Die Jugendlichen wurden von sämtlichen Gymnasialklassen von Schulen im Umkreis der Stadt Bremen rekrutiert, bei denen Schulleitung, die Klassenlehrer sowie die Eltern ihre Zustimmung gegeben hatten. Zum Zeitpunkt der Untersuchung befanden sich die Schülerinnen in den letzten vier Wochen des Schuljahres 8 und 9 bzw. in den ersten vier Wochen der 9. und 10. Klasse. Insgesamt nahmen 90 Schülerinnen aus 7 Schulen und 26 Klassen teil. Das Projekt wurde dem jeweiligen Schulleiter durch die Projektleiterin vorgestellt. Für den Fall, dass der Schulleiter Interesse bekundete, wurde das Projekt anschließend durch die Untersuchungsleiterinnen in den einzelnen Klassen vorgestellt. Das Projekt wurde im wesentlichen als Projekt angekündigt, in dem es um „Einstellungen und Meinungen“ geht. Die Jugendlichen wurden informiert, dass sie im Rahmen eines anderthalbstündigen Termins zu „Einstellungen und Meinungen des alltäglichen Lebens“ befragt würden. Es wurde deutlich darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Termin nicht um eine Prüfung handelte und dass keine „intimen“ Fragen gestellt würden. Da bei der Versuchsplanung der Minimierung von altersbezogenen Selbst- und Fremdstereotypen eine zentrale Bedeutung zukommt, wurde dabei aber nicht erwähnt, dass die Person mit einer anderen (jugendlichen bzw. älteren) Person interagieren sollte. Die Termine wurden telephonisch vereinbart. Eine Terminvereinbarung setzte bei den Jugendlichen voraus, dass ihre Erziehungsberechtigten eine signierte Einverständniserklärung an die Untersuchungsleiterinnen geschickt hatten.

Die Teilnehmerinnen wurden per Zufall bzw. in Abhängigkeit des von ihnen gewünschten Teilnahmetermine und den noch freien Terminen den unterschiedlichen Bedingungen zugeordnet. Die Zuordnung war allerdings an *genau definierte Regeln* gebunden, welche bis auf einige wenige Ausnahmen eingehalten werden konnten. Die erste Regel bezog sich darauf, dass die Teilnehmerinnen so auf die Bedingungen verteilt werden sollten, dass die Schülerinnen einer jeden Schule gleichmäßig auf die verschiedenen Bedingungen verteilt wurden. Die zweite Regel versuchte das Problem zu vermeiden, dass die Schülerinnen einander bereits vor der Interaktion kannten. Daher wurde darauf geachtet, dass die Teilnehmerinnen einer Peer-Dyade aus unterschiedlichen Schulen stammen. Eine dritte Regel betraf das Problem, dass die Schülerinnen bereits vor ihrem Termin durch andere Schülerinnen, die bereits teilgenommen hatten, darüber informiert werden konnten, was in dem Termin auf sie zukommt. Dieses Problem stellt sich insbesondere bei Mitschülerinnen aus einer Klasse. Dies hätte dazu geführt, dass stereotype Erwartungen insbesondere an die altersheterogene Beziehungen geweckt worden wären und daran, wie man sich in diesen zu verhalten habe. Um dieses Problem zu minimieren, wurde die Regel festgelegt, dass Schülerinnen aus einer Klasse nur an einem Nachmittag getestet wurden. In seltenen Ausnahmefällen wurden die Schülerinnen einer Klasse auf zwei Termine verteilt, wobei jedoch dann die Regel bestand, dass bei dem zweiten Termin immer eine andere Bedingung durchgeführt wurde.

Rekrutierung der älteren Teilnehmerinnen. Die älteren Teilnehmerinnen wurden über Zeitungsartikel angeworben, die in einer Reihe von regionalen Tageszeitungen veröffentlicht wurden. Die Zeitungsartikel basierten auf einer Presseinformation, die an die Redaktionen der Zeitungen geleitet wurden. Dabei handelte es sich um einen allgemein gehaltenen Text, der beschrieb, dass am Jacobs Center für Lebenslanges Lernen und Institutionelle Entwicklung ein Projekt durchgeführt würde, das untersucht, wie sich Menschen über die ganze Lebensspanne hinweg entwickeln, und dass dabei untersucht wird, welche Rolle Einstellungen und Meinungen in diesem Prozess spielen (siehe Anhang A). Da auch bei den älteren Teilnehmerinnen der Minimierung von altersbezogenen Selbst- und Fremdstereotypen eine zentrale Bedeutung zukommt, wurde dabei aber nicht erwähnt, dass nur ältere Menschen untersucht würden; vielmehr wurde es so dargestellt, dass für das vorliegende Projekt derzeit noch Teilnehmerinnen im Alter von 70-74 Jahren gesucht würden. Aus diesem

Grund war in den Zeitungsartikeln auch nicht die Rede davon, dass die Person mit einer anderen (jugendlichen bzw. älteren) Person interagieren sollte. Termine wurden telephonisch vereinbart. Bei der Terminvergabe wurden die Teilnehmerinnen darauf hingewiesen, dass sie in dem Projekt zu Einstellungen und Meinungen zu „Dingen des alltäglichen Lebens“ befragt würden, und dass keine „intimen“ Fragen gestellt würden. Alle älteren Teilnehmerinnen wurden per Zufall bzw. in Abhängigkeit des von ihnen gewünschten Teilnahmetermines und den noch freien Terminen den unterschiedlichen Bedingungen zugeordnet.

7.6.2 Demographische und psychologische Stichprobenmerkmale

Zur allgemeinen Stichprobenbeschreibung und zur Erfassung von Kontrollvariablen wurden bei allen Teilnehmern zentrale demographische und psychologische Variablen erfasst. Der Erhebung dieser Merkmale kam darüber hinaus aber auch noch die zentrale Funktion zu, das Gelingen der *Randomisierung der älteren bzw. der jugendlichen Teilnehmerinnen auf die drei experimentellen Bedingungen pro Altersgruppe* zu überprüfen. Dies war wichtig, um sicherzustellen, dass die Stichproben von Teilnehmerinnen, die unter den einzelnen Bedingungen getestet werden, aus der gleichen Population stammen und damit angenommen werden kann, dass sich die experimentellen Gruppen nicht schon im Vorfeld der Untersuchung im Ausgangslevel der abhängigen Variablen und in interaktionsrelevanten Merkmalen unterschieden. Die Erfassung von demographischen und psychologischen Variablen diente darüber hinaus dem Zweck, zu prüfen, ob die *randomisierte Zuteilung der Dyaden auf die experimentellen Bedingungen*, in denen altersheterogene Interaktion stattfand, gelungen war²⁰. Dies war wichtig, um zu gewährleisten, dass die Dyaden unter den beiden experimentellen Bedingungen ähnlich zusammengesetzt waren.

Die Fragebögen zur Erfassung der demographischen und psychologischen Variablen wurden den Teilnehmerinnen nach der Untersuchung mit nach Hause gegeben. Die Fragebögen wurden nicht während des Termins vor Ort ausgefüllt, um eine mögliche Interferenz mit dem Effekt der experimentellen Manipulation zu verhindern. Dies führte bei der Stichprobe der Jugendlichen zu einem Drop-out von 11 Personen (12%) und bei den älteren Personen zu einem Drop-out von 2 Personen

²⁰ Die Peer-Bedingung wurde nicht mit in den Vergleich der Bedingungen mit einbezogen. Hier ist von vorne herein davon auszugehen und es ist sogar „erwünscht“, dass die Peer-Bedingungen anders zusammengesetzt sind als die altersheterogenen Bedingungen.

(2%).

7.6.2.1 Demographische Stichprobenmerkmale

Demographische Stichprobenmerkmale der älteren Teilnehmerinnen. Erfasst wurden Alter, Art des höchsten Schulabschlusses und Ausbildungsjahre. Bei den Ausbildungsjahren handelt es sich um die zusammengefasste Zeit von Schuljahren, Berufsausbildung und vollberuflicher Weiterbildung. Neben diesen in der psychologischen Forschung üblichen Stichprobenmerkmalen wurde des Weiteren in den beiden altersheterogenen Bedingungen die Kontakthäufigkeit mit Angehörigen der G3-Generation als Kontrollvariable erfasst. Die Erhebung dieser Variablen diente auch dazu, sicherzustellen, dass sich die Bedingungen nicht systematisch in ihrer Erfahrung mit generationenübergreifenden Kontakten unterscheiden. Die Kontakthäufigkeit wurde separat für Kontakte innerhalb des engeren Familienkreises (mit den Enkelkindern), für Kontakte innerhalb des weiteren Verwandten- und Bekanntenkreises sowie für Kontakte außerhalb des Bekannten- und Verwandtenkreises erfasst. Die jeweilige Kontakthäufigkeit sollte anhand von fünf vorgegebenen Zeitkategorien (täglich, wöchentlich, monatlich, vierteljährig, jährlich/nie) beurteilt werden²¹. In Tabelle 4 ist die Merkmalsverteilung dargestellt.

Die Randomisierung nach Alter war gelungen und die Experimentalgruppen unterscheiden sich nicht im Alter der Teilnehmerinnen ($F_{2/87} = 0,36$; *n.s.*). Des Weiteren unterscheiden sich die experimentellen Gruppen auch nicht in Hinblick auf ihre Ausbildung. Die Länge der Dauer der Ausbildung unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Gruppen ($F_{2/82} = 1,24$, *n.s.*), und auch bezüglich der Ausbildungsabschlüsse sind die Gruppen nicht ungleich verteilt ($\chi^2(6, N = 85) = 7,30$, *n.s.*). Insgesamt deutet die Verteilung der Ausbildungsabschlüsse und die breite Streuung der Ausbildungsjahre darauf hin, dass die Stichprobe der älteren Personen in diesem Bereich relativ heterogen ist. Im Bereich von generationenübergreifenden Kontakten zeigten Fisher's Exact Tests, dass sich die experimentellen altersheterogenen Bedingungen für alle drei Kontaktkategorien nicht bedeutsam im Ausmaß des Kontaktes unterscheiden.

²¹ Bei der Variable Kontakthäufigkeit zur anderen Generation fällt auf, dass sowohl bei den älteren als auch bei den jugendlichen Teilnehmerinnen eine im Vergleich zu den übrigen Variablen hohe Anzahl an fehlenden Werten vorliegt. Offenbar fiel es den Teilnehmerinnen schwer, die Kontakthäufigkeit anhand der vorgegebenen Zeitkategorien einzuschätzen.

Demographische Merkmale der jugendlichen Teilnehmerinnen. Die wichtigsten soziodemographischen Merkmale der Stichprobe ergeben sich bereits durch die Rekrutierungsstrategie. Die Teilnehmerinnen waren zwischen 14-15 Jahre alt und Schülerinnen einer von 26 Bremer Gymnasialklassen bzw. einer von 7 Bremer Schulen. Auch die jugendlichen Teilnehmerinnen der altersheterogenen Bedingungen wurden nach der Kontakthäufigkeit mit Angehörigen der G1-Generation befragt. Auch sie sollten anhand von drei Kategorien (Kontakte im engen Verwandtenkreis (mit Großeltern), Kontakte im weiteren Verwandten- und Bekanntenkreis, Kontakte außerhalb des Verwandten- und Bekanntenkreises) anhand von fünf vorgegebenen Zeitkategorien (täglich, wöchentlich, monatlich, vierteljährig, jährlich/nie) angeben, wie häufig sie mit älteren Menschen von „ca. über 60 Jahren“ Kontakt haben. In Tabelle 5 ist die Merkmalsverteilung dargestellt.

Die Randomisierung nach Alter war gelungen und die Experimentalgruppen unterschieden sich nicht im Alter der Teilnehmerinnen ($F_{2/87} = 0,57; n.s.$). Es zeigte sich unter Verwendung von Fisher's Exakte Tests, dass sich die beiden experimentellen Gruppen nicht bedeutsam für die Kontakthäufigkeit mit Angehörigen der G1-Generation im engen Familienkreis und außerhalb des Verwandtschafts- und Freundeskreises unterschieden. Sie unterschieden sich allerdings signifikant für ihre Kontakthäufigkeit im weiteren Verwandten- und Bekanntenkreis ($p \leq 0.05$)²². (Wie die Analysen in Kapitel 8.3.1 allerdings zeigen wird, ist davon auszugehen, dass dieses Ergebnis die Befunde zu den Effekten der experimentellen Manipulation nicht ändert.)

²² Die Tatsache, dass für diesen Bereich die Randomisierung nicht gelang, könnte mit der relativ hohen Anzahl an Drop-outs zusammenhängen.

Tabelle 4: Soziodemographische Merkmale der älteren Teilnehmerinnen

Variable	AJ Lebensproblem	AJ Medienproblem	AA (Lebensproblem)	Insgesamt
Alter (N=90)				
M	71,80	71,70	72,00	71,83
SD	1,42	1,37	1,41	1,39
Ausbildungsjahre (N=85)				
M	12,35	12,08	13,5	12,67
SD	3,76	3,89	3,28	3,65
Ausbildungsabschluss (N=86)				
Hauptschule	5 (17%)	8 (30%)	6 (20%)	19 (22%)
Real/Handelsschule	12 (41%)	6 (22%)	8 (27%)	26 (30%)
Gymnasium/Fachoberschule	8 (28%)	9 (33%)	6 (20%)	23 (27%)
Hochschulstudium	4 (14%)	4 (15%)	10 (33%)	18 (21%)
Häufigkeit des generationenübergreifenden Kontaktes				
- innerhalb der Familie (N=53)				
- Täglich	8 (30%)	4 (15%)	-----	12 (23%)
- Wöchentlich	11 (41%)	11 (42%)		22 (42%)
- Monatlich	3 (11%)	3 (12%)		6 (11%)
- Vierteljährig	0 (0%)	1 (4%)		1 (2%)
- Jährlich / nie	5 (19%)	7 (30%)		12 (23%)
- in Verwandtschaft/ Bekanntenkreis (N=47)				
- Täglich	7 (30%)	2 (8%)	-----	9 (19%)
- Wöchentlich	9 (39%)	10 (42%)		19 (40%)
- Monatlich	6 (26%)	6 (25%)		12 (26%)
- Vierteljährig	1 (4%)	3 (13%)		4 (9%)
- Jährlich / nie	0 (0%)	3 (13%)		3 (6%)
- außerhalb von Familie/Verwandtschaft/ Bekanntschaft (N=52)				
- Täglich	5 (19%)	2 (8%)	-----	7 (12%)
- Wöchentlich	13 (48%)	7 (28%)		20 (39%)
- Monatlich	3 (11%)	8 (32%)		11 (23%)
- Vierteljährig	5 (19%)	5 (20%)		10 (19%)
- Jährlich / nie	1 (4%)	3 (12%)		4 (8%)

Tabelle 5: Soziodemographische Merkmale der jugendlichen Teilnehmerinnen

Variable	AJ Lebensproblem	AJ Medienproblem	AA (Lebensproblem)	Insgesamt
Alter (N=90)				
M	14,60	14,50	14,47	14,52
SD	0,50	0,51	0,51	0,50
Häufigkeit des generationenübergreifenden Kontaktes				
- innerhalb der Familie (N=49)				
- Täglich	9 (38%)	3 (12%)	-----	12 (25%)
- Wöchentlich	10 (42%)	9 (36%)		19 (39%)
- Monatlich	4 (17%)	8 (32%)		12 (25%)
- Vierteljährig	1 (4%)	4 (16%)		5 (10%)
- Jährlich / nie	0 (0%)	1 (4%)		1 (2%)
- in Verwandtschaft/ Bekanntenzirkel (N=49)				
- Täglich	3 (13%)	0 (0%)	-----	3 (6%)
- Wöchentlich	3 (13%)	5 (20%)		8 (16%)
- Monatlich	12 (50%)	8 (32%)		20 (41%)
- Vierteljährig	5 (21%)	4 (16%)		9 (18%)
- Jährlich / nie	1 (4%)	8 (32%)		9 (18%)
- außerhalb Familie/Verwandtschaft/ Bekanntenzirkel (N=49)				
- Täglich	3 (13%)	2 (8%)	-----	5 (10%)
- Wöchentlich	9 (38%)	6 (24%)		15 (31%)
- Monatlich	3 (13%)	8 (32%)		11 (22%)
- Vierteljährig	5 (21%)	3 (12%)		8 (16%)
- Jährlich / nie	4 (17%)	6 (24%)		10 (20%)

Demographische Merkmale der altersheterogenen Dyaden. Bisher wurden die demographischen Merkmale der älteren bzw. jugendlichen Teilnehmerinnen dargestellt und die experimentellen Bedingungen darauf hin überprüft, ob

vergleichbare Personenstichproben in Hinblick auf soziodemographische Merkmale vorliegen. Zusätzlich wurde überprüft, ob unter den altersheterogenen Bedingungen auch vergleichbare Dyadenstichproben vorliegen. Für den Fall von Bildung kann davon ausgegangen werden, dass man es hier mit homogenen Dyaden zu tun hat, weil diese Variable für die Jugendlichen konstant gehalten wurde (nur Gymnasiastinnen) und für die älteren Teilnehmerinnen gezeigt wurde, dass sich die beiden Stichproben bezüglich dieser Variablen nicht unterscheiden. Nachfolgend wird geprüft, ob sich die beiden experimentellen Bedingungen in der Häufigkeit unterschiedlicher Dyadenkompositionen unterscheiden, und zwar in Hinblick auf die Häufigkeit des Kontaktes mit Angehörigen der anderen Generation. Dazu wurde für jede der drei Kontaktkategorien die Häufigkeit betrachtet, mit der innerhalb einer Dyade

- die ältere Interaktionspartnerin viel Kontakt zur anderen Generation, die jugendliche Interaktionspartnerin wenig Kontakt zur anderen Generation hatte.
- sowohl die ältere als auch die jugendliche Interaktionspartnerin viel Kontakt zur anderen Generation hatte.
- die ältere Interaktionspartnerin wenig Kontakt zur anderen Generation, die jugendliche Interaktionspartnerin viel Kontakt zur anderen Generation hatte.
- sowohl die ältere als auch die jugendliche Interaktionspartnerin wenig Kontakt zur anderen Generation hatte.

Das Kriterium, anhand dessen festgelegt wurde, ob eine Interaktionspartnerin verglichen mit ihrer Altersgruppe „viel Kontakt“ zur anderen Generation hatte, war, dass sie mindestens wöchentlich Kontakt zur anderen Generation hatte. Äquivalent dazu war das Kriterium für „wenig Kontakt“, dass eine Interaktionspartnerin seltener als wöchentlich Kontakt zur anderen Generation hatte. Die Kategorie „wöchentlich“ wurde als „kritische“ Kategorie festgelegt, weil hier die Kategoriehäufigkeit in der Gesamtstichprobe sowohl bei den älteren als auch bei den jugendlichen Teilnehmerinnen bei einer Kumulation über die 50%-Marke hinausgeht. Anschließend wurde für jede der drei Kontaktkategorien überprüft, ob sich die experimentellen Bedingungen in der Häufigkeit unterschieden, mit der die vier unterschiedlichen „Dyadentypen“ vorlagen.

Es zeigte sich unter Verwendung von Fisher's Exakt Tests, dass sich die beiden experimentellen Gruppen für keine der drei Kontaktkategorien in der Verteilung der Häufigkeiten der „Dyadentypen“ signifikant unterschieden (siehe Anhang H, Tabelle A). Somit kann festgehalten werden, dass die Randomisierung der

Dyaden nach Kontakt zur anderen Generation gelungen war.

7.6.2.2 *Psychologische Stichprobenmerkmale*

Psychologische Stichprobenmerkmale der älteren Teilnehmerinnen. Erfasst wurden Persönlichkeitsmerkmale, subjektive körperliche Gesundheit und Lebenszufriedenheit²³. Persönlichkeitsmerkmale wurden mit der deutschen Übersetzung des NEO Persönlichkeitsinventars (Borkenau & Ostendorf, 1989) untersucht. Subjektive körperliche Gesundheit und Lebenszufriedenheit wurden je mit einem 1-Item Maß unter Verwendung einer fünfstufigen Skala (von sehr gut bis sehr schlecht) erfasst. Der selbsteingeschätzte Gesundheitszustand kann als gute Annäherung an die tatsächliche Gesundheit gesehen werden (LaRue, Bank, Jarvik, & Hetland, 1980). Neurotizismus kann als Maß der allgemeinen psychischen Gesundheit verstanden werden (Costa & McCrae, 1985; Eysenck & Eysenck, 1975). In Tabelle 6 ist die Merkmalsverteilung dargestellt.

Zunächst einmal zeigt sich für alle fünf Persönlichkeitsvariablen, dass sich keine bedeutsamen Ungleichverteilungen zwischen den experimentellen Bedingungen ergaben (Neurotizismus: $F_{2/83} = 1,98$, *n.s.*; Offenheit für neue Erfahrungen: $F_{2/83} = 1,53$, *n.s.*; Gewissenhaftigkeit: $F_{2/83} = 0,53$, *n.s.*; Extraversion: $F_{2/83} = 0,77$, *n.s.*; Soziale Verträglichkeit: $F_{2/83} = 2,57$, *n.s.*). Auch bezüglich der selbsteingeschätzten körperlichen Gesundheit und der Lebenszufriedenheit unterschieden sich die experimentellen Bedingungen nicht bedeutsam voneinander (subjektive Gesundheit: $F_{2/83} = 0,11$ *n.s.*; Lebenszufriedenheit: $F_{2/84} = 0,50$, *n.s.*). Wie zu erwarten war, schätzten die Teilnehmerinnen ihre Lebenszufriedenheit als vergleichsweise höher als ihren Gesundheitszustand ein. Insgesamt zeigen die Befunde, dass es sich bei der Stichprobe der älteren Personen um eine psychisch wie physisch gesunde Stichprobe

²³ Eine Erfassung von kognitiver Leistungsfähigkeit *vor* der experimentellen Intervention war aufgrund der Notwendigkeit der Minimierung von negativen selbstbezogenen Altersstereotypen nicht möglich. Eine Erfassung dieser Variablen unmittelbar *nach* der experimentellen Intervention war allerdings auch problematisch, da kognitive Leistungsfähigkeit eines der zentralen Kriterien der Manipulation ist und daher bei Vorliegen einer systematischen Variation zwischen den Bedingungen nicht zu entscheiden gewesen wäre, ob die Unterschiede auf systematischen Baseline-Unterschiede oder auf Effekte der experimentellen Manipulation zurückzuführen gewesen wären. Die Erhebung kognitiver Leistungsfähigkeit hätte daher in einem zusätzlichen Termin mindestens einige Wochen nach dem Untersuchungstermin erfasst werden müssen (im Gegensatz zu den soziodemographischen und psychologischen Fragenbögen, die mit nach Hause gegeben werden konnten). Dies war aus untersuchungspragmatischen Gründen nicht möglich. Mit der Erfassung der Variablen Ausbildungsjahre liegt aber hier eine gute Proxy-Variablen für kognitive Leistungsfähigkeit vor; bezüglich dieser Variablen war die Randomisierung gelungen (siehe Kapitel 7.6.2.1).

handelt.

Tabelle 6: Psychologische Merkmale der älteren Teilnehmerinnen

Variable	AJ Lebensproblem	AJ Medienproblem	AA(Lebensproblem)	Insgesamt
Neurotizismus (N=86)				
M	2,19	2,20	2,48	2,29
S	0,64	0,36	0,78	0,62
Offenheit für neue Erfahrungen (N=86)				
M	3,89	3,67	3,72	3,76
S	0,43	0,50	0,58	0,51
Gewissenhaftigkeit(N=86)				
M	3,90	3,97	4,03	3,97
S	0,51	0,47	0,46	0,47
Soziale Verträglichkeit (N=86)				
M	4,09	3,98	3,87	3,98
S	0,36	0,37	0,37	0,37
Extraversion (N=86)				
M	3,36	3,31	3,21	3,29
S	0,49	0,44	0,46	0,46
Subjektive körperliche Gesundheit (N=86)				
M	3,61	3,55	3,66	3,60
S	0,96	0,78	0,81	0,84
Lebenszufriedenheit (N=87)				
M	4,14	4,21	4,00	4,11
S	0,69	0,77	0,93	0,80

Psychologische Stichprobencharakteristika der jugendlichen Teilnehmerinnen. Bei den jugendlichen Teilnehmerinnen wurden mit den gleichen Messinstrumenten wie bei den älteren Teilnehmerinnen Persönlichkeitsmerkmale und Lebenszufriedenheit erfasst. In Tabelle 7 ist die Merkmalsverteilung dargestellt.

Es zeigte sich für alle fünf Persönlichkeitsvariablen, dass sich keine bedeutsamen Ungleichverteilungen zwischen den experimentellen Bedingungen

ergaben (Neurotizismus: $F_{2/76} = 0,72$; *n.s.*; Offenheit für neue Erfahrungen: $F_{2/76} = 0,65$; *n.s.*; Gewissenhaftigkeit: $F_{2/76} = 2,96$; *n.s.*; Extraversion: $F_{2/76} = 0,25$; *n.s.*; Soziale Verträglichkeit: $F_{2/76} = 0,33$; *n.s.*). Die Teilnehmerinnen unterschieden sich auch nicht in ihrer Lebenszufriedenheit ($F_{2/87} = 0,64$; *n.s.*).

Tabelle 7: Psychologische Merkmale der jugendlichen Teilnehmerinnen

Variable	AJ Lebensproblem	AJ Medienproblem	AJ (Lebensproblem)	Insgesamt
Neurotizismus (N=79)				
M	2,79	2,94	2,74	2,82
SD	0,58	0,72	0,58	0,63
Soziale Verträglichkeit (N=79)				
M	3,62	3,51	3,59	3,58
SD	0,50	0,43	0,53	0,48
Gewissenhaftigkeit (N=79)				
M	3,78	3,42	3,71	3,64
SD	0,57	0,52	0,58	0,57
Offenheit für neue Erfahrungen (N=79)				
M	3,47	3,29	3,35	3,37
SD	0,62	0,59	0,55	0,58
Extraversion (N=79)				
M	3,71	3,66	3,60	3,65
SD	0,54	0,56	0,47	0,52
Lebenszufriedenheit (N=79)				
M	3,80	3,77	3,53	3,70
SD	0,96	0,94	1,07	0,99

Psychologische Merkmale der altersheterogenen Dyaden. Bisher wurden die psychologischen Merkmale der älteren bzw. jugendlichen Teilnehmerinnen dargestellt und die experimentellen Bedingungen darauf hin überprüft, ob vergleichbare Personenstichproben vorliegen. Nachfolgend wird überprüft, ob unter den altersheterogenen Bedingungen auch vergleichbare Dyadenstichproben vorliegen. Dazu wurde geprüft, ob sich die Häufigkeit unterschiedlicher Dyadenkompositionen

unter den beiden Bedingungen unterschied, und zwar in Hinblick auf zentrale, soziale Interaktionen beeinflussende Merkmale. Als Merkmale, von denen angenommen werden kann, dass sie einen Einfluss auf die soziale Interaktion in der vorliegenden Studie haben, wurden Offenheit für neue Erfahrung, soziale Verträglichkeit, Extraversion sowie Neurotizismus (als Indikator für psychische Gesundheit) ausgewählt. Für jede dieser vier Dimensionen wurde die Häufigkeit betrachtet, mit der innerhalb einer Dyade

- die ältere Interaktionspartnerin eine hohe Ausprägung und die jugendliche Interaktionspartnerin eine niedrige Ausprägung hatte.
- die ältere wie auch die jugendliche Interaktionspartnerin eine hohe Ausprägung hatten.
- die ältere Interaktionspartnerin eine niedrige Ausprägung und die jugendliche Interaktionspartnerin eine hohe Ausprägung hatte.
- die ältere und die jugendliche Interaktionspartnerin eine niedrige Ausprägung hatten.

Das Kriterium, anhand dessen festgelegt wurde, ob eine Interaktionspartnerin eine innerhalb ihrer Altersgruppe hohe Ausprägung in einem Merkmal aufwies, war, dass sie einen Wert in dem Merkmal aufwies, welcher höher (oder genauso hoch) war wie der Median der gesamten Stichprobe der jeweiligen Altersgruppe. Äquivalent dazu lag eine niedrige Merkmalsausprägung dann vor, wenn die Person einen Wert auf dem Merkmal aufwies, welcher niedriger war als der Median der gesamten Stichprobe. Anschließend wurde überprüft, ob sich die experimentellen Bedingungen in der Häufigkeit unterschieden, mit der die vier unterschiedlichen „Dyadentypen“ vorlagen (siehe Anhang H, Tabelle B).

Es zeigte sich, dass sich die beiden experimentellen Gruppen in keiner der vier Persönlichkeitsdimensionen in der Verteilung der Häufigkeiten der „Dyadentypen“ unterschieden (Neurotizismus: $\chi^2(3, N = 49) = 0,228, n.s.$; soziale Verträglichkeit: $\chi^2(3, N = 48) = 3,36; n.s.$; Offenheit für neue Erfahrungen: $\chi^2(3) = 3,38, n.s.$; Extraversion: $\chi^2(3, N = 49) = 1,342, n.s.$). Somit kann festgehalten werden, dass die Randomisierung der Dyaden nach zentralen, die Interaktion beeinflussenden Merkmalen gelungen war.

7.7 Operationalisierung der abhängigen Variablen bei den jugendlichen Teilnehmerinnen

Zur Überprüfung der Effekte der experimentellen Bedingungen wurden bei den jugendlichen Teilnehmerinnen die abhängigen Variablen prosoziales Verhalten und kommunale Ziele erfasst. Zentrale Anforderung an die Operationalisierung dieser Konstrukte war dabei, dass die Messinstrumente *nicht überdauernde Einstellungen und Selbst- und Handlungsschemata* erfasst, *sondern die durch den Interventionseffekt aktivierten*. Nicht geeignet wären daher Methoden, die mit dem Ziel der Positionsstabilität konzipiert sind und daher der Veränderungssensitivität des Messinstrumentes entgegenwirken (vgl. Vermeersch, Lambert, & Burlingame, 2000). Auf den Einsatz etablierter Altruismusskalen (z. B. Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981) wurde daher verzichtet, da nicht zu erwarten ist, dass sich der Interventionseffekt hier niederschlägt. Aus dem gleichen Grund wurden für die Erfassung von kommunalen Zielen auch nicht die klassischen Methoden zur Erfassung von Selbstrepräsentationen eingesetzt (bei welchen sich Personen z. B. durch Nennung von Adjektiven oder Verfassen von Texten selbst beschreiben sollen, siehe Kapitel 5.2.3)). Stattdessen wurden Messinstrumente eingesetzt, die *nonreaktiven, indirekten Charakter* haben. Von diesen kann eher angenommen werden, dass sich ein Veränderungseffekt auch wirklich in der Messung niederschlägt. Zur Erfassung prosozialen Verhaltens kam die Methode der Verhaltensbeobachtung zum Einsatz. Die Ausprägung kommunaler Ziele wurde durch Satzergänzungsverfahren erfasst.²⁴ Nachfolgend wird die genaue Operationalisierung näher beschrieben. Die für die Erfassung der beiden Konstrukte verwendeten Materialien befinden sich im Anhang E.

7.7.1 Prosoziales Verhalten

Die Operationalisierung prosozialen Verhaltens wurde an typische Paradigmen zur Erfassung prosozialen Verhaltens bei Kindern (vereinzelt auch bei Erwachsenen) in Laborkontexten angelehnt. Solche Paradigmen arbeiten typischerweise mit Täuschung

²⁴ Wenn in diesen Maßen in theoretisch vorhersagbarer Weise Unterschiede zwischen den experimentellen Bedingungen gefunden werden, kann dies darüber hinaus auch als ein Hinweis für die Konstruktvalidität des Messinstrumentes betrachtet werden (Cronbach & Meehl, 1955). Wenn die Ausprägung der Personen in den Variablen mit den experimentellen Bedingungen in Einklang mit theoretischen Annahmen kovariiert, ist dies auch nachträglich ein Indikator dafür, dass das Messinstrument valide ist.

und verwenden dazu eine Coverstory. Kindern werden zunächst Filme oder Briefe präsentiert, in denen es um (meist gleichaltrige) Personen geht, die in irgendeiner Form hilfebedürftig sind. Danach wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, diesen Personen zu helfen. Diese Verhaltensoption ist jedoch mit bestimmten Kosten verbunden, da dann entweder eine andere Verhaltensalternative nicht gewählt werden kann (z. B. Spielen) oder etwas Materielles abgegeben werden muss (z. B. Geld für Teilnahme an der Untersuchung). Dieser Aspekt ist wichtig, da „low-cost donation“ mit prosozialem Verhalten unkorreliert ist (z. B. Eisenberg & Shell, 1986). Weiterhin ist wichtig, dass die Personen das Gefühl haben, sich im Moment ihrer Entscheidung in einer Situation zu befinden, in der sie nicht von den Versuchsleitern bewertet und für ihre Entscheidung verantwortlich gemacht werden. Außerdem ist zentral, dass sie das Gefühl haben, über die notwendige Kompetenz bzw. über die notwendigen Ressourcen zur Ausübung des Hilfeverhaltens zu verfügen. Beispielsweise sahen in einer Studie von Miller, Eisenberg, Fabes und Shell (1996) Kinder einen kurzen Film, in welchem sich zwei Kinder beim Spielen verletzten. Danach erzählte der Versuchsleiter den Untersuchungsteilnehmern, dass die Kinder jetzt im Krankenhaus wären, und dass es ihnen zwar gut ginge, dass sie aber nichts zu tun hätten und gerne malen würden. Der Untersuchungsleiter fragte dann, ob sie Lust hätten, für die Kinder Stifte in eine Box zu packen, damit man diese an die kranken Kinder ins Krankenhaus schicken könnte, oder ob sie lieber mit Spielzeug spielen würden. Die Untersuchungsleiterin ging dann für kurze Zeit aus dem Raum. Indikator für prosoziales Verhalten war dann, wie viele Stifte das Kind gepackt hatte.

An diese Paradigmen angelehnt wurde in der vorliegenden Studie prosoziales Verhalten über die Bereitschaft der jugendlichen Teilnehmerinnen erfasst, kranke Kinder und Jugendliche zu unterstützen (oder nicht zu unterstützen). Die Coverstory lautete, dass ein gemeinnütziger Verein („Brieftauben e. V.“) auf der Suche nach Jugendlichen wäre, die bereit wären, Kontakt mit kranken Kindern und Jugendlichen aufzunehmen. Die Untersuchungsleiterin kündigte dabei lediglich an, dass der Verein gewusst hätte, dass an der Universität eine Studie mit Jugendlichen durchgeführt würde, und dass er deshalb die Universität gebeten hätte, ein Anschreiben an die Jugendlichen weiterzuleiten. Die Untersuchungsleiterin gab dann den jugendlichen Teilnehmerinnen ohne weiteren Kommentar ein Anschreiben und verließ den Raum, angeblich um die Unterlagen für den Rest der Sitzung zu holen. In dem Anschreiben stand, dass der Verein Jugendliche suchen würde, die Lust hätten, für einen Zeitraum

von ca. 2-4 Wochen e-mail-, Brief-, Telefon- oder SMS- Kontakt mit Kindern und Jugendlichen aufzunehmen, die aufgrund von Krankheit ans Bett gebunden wären. Dabei wurde hervorgehoben, dass dazu keine besonderen Fähigkeiten oder Ideen benötigt würden. Die Teilnehmerinnen sollten dann auf einem separaten Zettel angeben, ob sie sich bereit erklärten, ein Kind oder einen Jugendlichen zu unterstützen oder ob sie nicht mitmachen wollten. Dazu konnten sie ein Kreuzchen in eines von zwei Kästchen machen (Teilnahme vs. Nicht-Teilnahme)²⁵. Der Zettel sollte anschließend in eine vor ihnen stehende Box eingeworfen werden, auf welcher der Name und das Logo des Vereins gedruckt war. Die Untersuchungsleiterin kam 5 Minuten nach Aushändigung des Anschreibens wieder zurück in den Untersuchungsraum und fuhr mit dem weiteren Untersuchungsablauf fort. *Abhängige Variable war, ob sich die jugendlichen Teilnehmerinnen bereit erklärten, zu einer kranken Person Kontakt aufzunehmen oder nicht aufzunehmen (dichotomes Antwortformat).*

7.7.2 Kommunale Ziele

Die Konzeption des Messinstrumentes zur Erfassung von kommunalen Zielen erfolgte auf der Grundlage eines Satzergänzungsverfahrens. Die verwendeten Satzanfänge wurden dabei dem Satzergänzungsverfahren von Dittmann-Kohli („SELE“) entnommen (1995). Die Auswertung erfolgte jedoch nicht über das Kategoriensystem von Dittmann-Kohli, weil der inhaltliche Fokus von Dittmann-Kohli ein breiterer war als der der vorliegenden Studie. In der vorliegenden Studie wurden die Satzergänzungen danach ausgewertet, inwiefern sie vorgegebenen Kategoriendefinitionen von agentischen bzw. kommunalen Zielen entsprachen. Abhängige Variable war das an agentischen Zielen relativierte Ausmaß von kommunalen Zielen einer Person. Die zugrundegelegten Definitionen von „agency“ und „communion“ hatten sich bereits in der Studie von Saragovi, Koestner, Di Dio und Aubé (1997) als Grundlage für die Kategorisierung von berichteten Interessen und Verhaltensweisen nach „agency“ und „communion“ bewährt.

Das SELE-Instrument umfasst 23 Satzanfänge (sog. „Induktoren“) (28 in einer

²⁵ Außerdem sollten die Teilnehmerinnen für den Fall, dass sie teilnehmen wollten, angeben, (1) ob sie lieber mit einem Kind und/oder einem Jugendlichen Kontakt aufnehmen würden und (2) wie häufig sie Kontakt zu der Person aufnehmen wollten (sechs Kategorien unterschiedlicher Kontakthäufigkeit). Beide Aspekte waren im Rahmen des DFG- Projektes von Bedeutung, wurden jedoch in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.

längeren Version), welche das persönliche Sinnsystem einer Person anregen und ausschnittshaft erfassen soll. Die Satzanfänge sind kurz und alltagssprachlich formuliert. Es gibt zwei inhaltliche Arten von Satzanfängen, solche, die sich auf Wünsche und Zukunftserwartungen beziehen (sog. „telische Induktoren“) und solche, die sich auf faktische oder wertende Aussagen über die eigene Person beziehen (sog. „selbstreflexive Induktoren“). Für die vorliegende Studie waren dabei nur die telischen Induktoren von Interesse. Insgesamt wurden 7 Satzanfänge aus der Langversion ausgewählt. Diese waren sowohl positiv (annäherungsorientiert) als auch negativ (vermeidungsorientiert) (positiv: „In den nächsten Jahren...“, „Später, wenn ich älter bin...“, „Am wichtigsten für mich ist...“, „Ich würde gern...“, „Ach, wäre das schön wenn...“; negativ: „Ich fürchte, dass ich...“, „Angst habe ich...“). Eine Studie, in welcher Dittmann-Kohli die Satzanfänge verwendete, demonstriert, dass die Vorgabe dieser Satzanfänge mit der Aktivierung von Wünschen, Intentionen und Zielen verbunden ist, die sich u. a. danach unterscheiden lassen, ob sie stärker auf die eigene Person oder stärker auf andere Personen gerichtet sind (Dittmann-Kohli, 1995) (siehe Kapitel 5.2.3). Dies zeigte sich auch in einer der vorliegenden Studie vorausgehenden Pilotstudie. Die Instruktion erfolgte wie bei Dittmann-Kohli (1995). Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, die sieben Satzanfänge zu vervollständigen. Die Bearbeitungszeit betrug 10 Minuten.

Die Kategorisierung erforderte ein zweistufiges Vorgehen. In einem ersten Schritt wurden die Satzergänzungen in kurze Sinneinheiten getrennt, in einem zweiten Schritt erfolgte die Kategorisierung der Sinneinheiten in vorgegebene Kategorien (siehe unten). Beide Schritte wurden von zwei unabhängigen Ratern vorgenommen (im Folgenden Rater A und Rater B genannt), die blind gegenüber der Zuordnung der Teilnehmerinnen zu den experimentellen Gruppen waren. Bei den beiden Ratern handelte es sich um zwei Psychologiestudentinnen im Alter von 22 und 24 Jahren. Die Satzergänzungen einer Person wurden zunächst in kurze Sinneinheiten unterteilt. Da eine Satzergänzung prinzipiell sowohl mehrere agentische als auch kommunale Ziele beinhalten kann, war dieser Schritt notwendig, um einen höheren „Auflösungsgrad“ der einzelnen Satzergänzungen und damit eine höhere Genauigkeit bei der Kategorisierung zu gewährleisten. Eine Sinneinheit war als ein separates Ziel definiert, welches unter einem der Satzanfänge geäußert wurde. Die Trennung in Sinneinheiten wurden von Raterin A durchgeführt. 10% der Protokolle wurden parallel von Raterin B nach Sinneinheiten getrennt. Die Übereinstimmung betrug $\kappa =$

.99. (Deshalb wurde auf eine von zwei Ratern durchgeführte Segmentierung eines höheren Prozentsatzes an Textmaterial verzichtet.) Im Anschluss daran erfolgte eine Kategorisierung der Satzergänzungen nach den Kategorien „agentisches Ziel“ und oder „kommunales Ziel“. Neben diesen beiden Kategorien gab es noch zwei weitere Kategorien. Eine dieser Kategorien umfasste uneindeutige Antworten und die andere Kategorie nicht verwendbare Antworten. *Die abhängige Variable wurde errechnet als Quotient aus Anzahl der kommunalen Sinneinheiten zu der Anzahl an agentischen Sinneinheiten.* Die vier Kategorien werden nachfolgend näher beschrieben (siehe auch Anhang F).

Die Kategorie „agentisches Ziel“ war darüber definiert, dass sich eine Sinneinheit auf die eigene Person und auf Abgrenzung vom sozialen Kontext bezog und beinhaltete Aspekte der Selbstbehauptung und Selbsterweiterung sowie der Selbstkontrolle und des Selbstschutzes (Beispiel: „Am wichtigsten für mich ist, ... dass ich gesund bleibe“ oder „Später, wenn ich älter bin, ... will ich einen gutbezahlten Beruf ausüben“). Die Kategorie „kommunales Ziel“ war über den Fokus auf andere und die Bildung von sozialen Bindungen definiert; sie beinhaltete den Willen zur Gruppenbeteiligung, den Wunsch, Bindungen einzugehen, Sorge um das Wohlergehen anderer Menschen (Beispiel: „Ach wär das schön wenn, ... es meiner Familie immer gut gehen würde“ oder „Später, wenn ich älter bin, ... will ich als Ärztin vielen Menschen helfen“), aber auch Angst vor Separation und Verlust anderer Personen („Ich fürchte, dass ich ... mein Leben lang allein bleiben werde“). Neben einer Kategorisierung in „agentisches Ziel“ und „kommunales Ziel“ gab es eine dritte Kategorie („uneindeutig“), in die Sinneinheiten fielen, die nicht eindeutig der Kategorie „agentisches Ziel“, aber auch nicht der Kategorie „kommunales Ziel“ zuzuordnen waren. Eine Sinneinheit wurde dieser Kategorie zugeteilt, wenn es sich dabei um abstrakt formulierte Ängste vor Tod, Gewalt, Krieg handelte (Beispiel: „Ich fürchte, dass ... in Deutschland ein Krieg ausbrechen könnte“). Bei diesen ist unklar, ob die Person um ihr eigenes Wohl und/oder um das Wohl anderer Menschen besorgt ist. In die vierte Kategorie („Nicht-Antworten“) fielen Sinneinheiten, die ironischen oder abweisenden Charakter hatten (z. B. „Ach wär das schön, wenn ... ich jetzt im Schwimmbad wäre“, „Angst habe ich ... dass mir gleich dieser Bleistift hier abbricht.“).

Prinzipiell galt bei der Kategorisierung die Regel, dass immer, wenn innerhalb einer Sinneinheit ein Ziel beschrieben wurde, auf welches ein Konsekutivsatz folgte,

welcher den Grund der Zielverfolgung spezifizierte, der Konsekutivsatz und *nicht* das Ziel an sich als Gegenstand der Kategorisierung nach „agentisch“ und „kommunal“ herangezogen wurde (Beispiele: „Später, wenn ich ältere bin, ... möchte ich Ingenieurin werden, um anderen zu helfen“: Kategorisierung als „kommunales Ziel“; im Gegensatz dazu „Später, wenn ich älter bin, ... möchte ich Ärztin werden, um ganz reich zu werden“: Kategorisierung als „agentisches Ziel“).

Dem Rating ging eine umfangreiche zweitägige Schulung der Rater A und B voraus, welche von der Autorin der Studie durchgeführt wurde. Das Schulungsmaterial findet sich in Anhang F. In der Schulung wurden die Rater in der Anwendung der vier Kategorien trainiert. Dies beinhaltete in einem ersten Teil eine umfassende Vorstellung der Definition der Kategorien. In einem zweiten Teil wurden prototypische Beispiellantworten vorgestellt und gemeinsam besprochen. Anschließend wurde das Rating an Beispielprotokollen aus der Pilotstudie geübt und Abweichungen zwischen den Ratern besprochen. Am Ende des Trainings hatten die Rater eine schriftliche Version der Definition der Kategorien und Beispiele.

Die Rater waren blind gegenüber der Zuweisung der Teilnehmerinnen zu den experimentellen Bedingungen. Die interne Konsistenz der beiden unabhängigen Ratings der separaten Sinneinheiten betrug $\kappa = .79$. Die endgültige Zuordnung einer Sinneinheit zu einer Kategorie erfolgte in einem Konsensverfahren zwischen den Ratern. Aufgrund der guten Reliabilität war es möglich, die Kategorienzuordnung als Grundlage für die Bildung der abhängigen Variablen (Quotient aus Anzahl der kommunalen Sinneinheiten zu Anzahl der agentischen Sinneinheiten) zu verwenden.

7.8 Operationalisierung der abhängigen Variablen bei den älteren Teilnehmerinnen

Zur Überprüfung der Effekte der experimentellen Bedingungen wurden bei den älteren Teilnehmerinnen kognitive Leistungsfähigkeit und kognitiv-affektive Komplexität erfasst. Wie bei den jugendlichen Teilnehmerinnen war auch hier *Veränderungssensitivität* die zentrale Anforderung an die Operationalisierung der Messung. Für die Messung kognitiv-affektiver Komplexität war die Umsetzung der Veränderersensitivität insbesondere daran geknüpft, dass die Messung so wenig wie möglich chronische Selbst- und Personenschemata aktivieren sollte. Daher schied

beispielsweise die Verwendung des Verfahrens von Labouvie-Vief (z. B. 1995) aus, bei welchem die Teilnehmerinnen einen kurzen Paragraphen über sich selbst oder ihre Beziehung zu anderen Personen schreiben sollten. Gleichzeitig war es notwendig, Stimulusmaterial zu verwenden, welches komplexes Denken prinzipiell anregt. Aus diesen beiden Überlegungen heraus ergab sich, dass die Teilnehmerinnen nicht die eigene Person beschreiben sollten, sondern einen anderen sozialen Gegenstand, welcher so konzipiert war, dass er eine gewisse psychologische „Nähe“ zu der Person und ein relativ hohes Ausmaß an Ambiguität aufwies.

Für die Messung der kognitiven Leistungsfähigkeit wurde aufgrund der in Kapitel 4.2.2 dargestellten Literatur prinzipiell davon ausgegangen, dass die Messung bis zu einem bestimmten Grad unausweichlich mit der Aktivierung negativer Altersstereotype und daher mit einer prinzipiellen Unterschätzung der tatsächlichen Ausprägung von kognitiver Leistungsfähigkeit verbunden ist. Dies sollte jedoch alle experimentellen Bedingungen gleichermaßen betreffen. Ausgehend von der in Kapitel 4.2.2 beschriebenen Studie von Rahall et al. (2001) ist allerdings auch davon auszugehen, dass sich die Aktivierung negativer Altersstereotype durch die Art des ausgewählten Tests sowie durch deren Instruktion minimieren lassen. Ziel war es, solche Tests auszuwählen und deren Instruktionen so zu gestalten, dass die Aktivierung negativer selbstbezogener Altersstereotype so weit wie möglich minimiert und damit der Interventionseffekt nicht unterminiert wird. Die verwendeten Instruktionen werden in Kapitel 7.10.4 beschrieben. Gedächtnisleistung als zentraler Aspekt kognitiver Leistungsfähigkeit wurde nicht erfasst, weil im westlichen Kulturkreis in diesem Bereich ein besonders stark negatives Altersstereotyp vorliegt (Levy & Langer, 1994; Lovelace, 1990) und sich deshalb ein möglicher Interventionseffekt (im Vergleich zu anderen kognitiven Maßen) wahrscheinlich nur schwer nachweisen lässt.

7.8.1 Kognitiv-affektive Komplexität

Die Anforderungen an die Operationalisierung von kognitiv-affektiver Komplexität wurden so umgesetzt, dass eine kurze mehrdeutige Textvorlage über eine Situation, in der sich eine fiktive ältere Frau gerade befindet, vorgegeben wurde. Zu dieser Textvorlage sollten die Teilnehmerinnen dann in knappen Worten ihre spontanen Gedanken entlang von drei Fragen äußern. *Von Interesse war das Ausmaß, in dem die Antworten der Teilnehmerinnen komplexe, multivalente statt undynamischer,*

univalenter (d.h. einseitig positiven oder einseitig negativen) Repräsentationen dieser Situation aufwiesen. Bearbeitungszeit waren 5 Minuten. Im Speziellen wurde ein kurzer Text schriftlich vorgegeben, in dem gesagt wurde, dass sich eine ältere Frau in einer fremden Stadt befindet, in der sie vorher noch nie gewesen ist. Die Teilnehmerin sollte dann ihre spontanen Gedanken aufschreiben und zwar entlang der Fragen a) wie die Person in die Situation gekommen ist, b) was sie dort tut und c) was die Person schließlich denkt und fühlt. Für die Beantwortung der Fragen waren jeweils vier Linien eingezeichnet. Das verwendete Material befindet in sich im Anhang E.

Die Einschätzung des Ausmaßes an kognitiv-affektiver Komplexität basierte auf den Antworten zu den drei vorgegebenen Fragen und wurde über ein Rating auf einer vierstufigen Punkteskala bewertet. Zentral waren dabei die Antworten auf die erste und dritte Frage, weil sich hier kognitiv-affektive Komplexität am stärksten widerspiegelt. Die Definition lehnt sich an die Definition kognitiv-affektiver Komplexität von Labouvie-Vief an²⁶ (Labouvie-Vief et al., 1995; Labouvie-Vief & Medler, 2002). Ein *geringes Ausmaß* an kognitiv-affektiver Komplexität der Antwort war darüber definiert, dass eine global-einseitige Perspektive darauf eingenommen wurde, wie die Situation zustande kam, dass einseitig positive oder negative Gefühle und Gedanken der älteren Frau beschrieben wurden, und dass auch keine Entwicklung innerhalb der „Geschichte“ erkennbar war. Ein prototypisches Beispiel ist das folgende: Es wird eine Frau beschrieben, die Urlaub mit einer netten Reisegruppe in einer Stadt macht, in die sie immer schon reisen wollte, und dass sie glücklich und froh ist und denkt, dass sie noch viele Male dahin kommen möchte. Oder aber es wird beschrieben, dass die ältere Frau einen schweren Unfall mit ihrem Wagen hatte, weil sie an einer Kreuzung nicht aufgepasst hat, und dass sie deprimiert ist, dass ihr immer solche Dinge passieren müssen. Im Gegensatz dazu wies eine Antwort ein *hohes Ausmaß* an kognitiv-affektiver Komplexität auf, wenn sie eine multiple Perspektive auf das Zustandekommen der Situation einnahm, und dass positive als auch negative Gedanken und Gefühle beschrieben wurden. Ein prototypisches Beispiel ist, dass eine ältere Frau beschrieben wird, die sich in der Stadt befindet, um zu einem Arzt zu gehen, weil sie Rückenproblem hat, aber dies gleichzeitig mit einem verlängerten Urlaubswochenende verbindet; insgesamt fühlt sie sich sehr wohl, manchmal fühlt sie

²⁶ In der vorliegenden Studie wurden nur einige Aspekte des viel umfassenderen Konstruktes von Labouvie-Vief erfasst. Die Operationalisierung ist wesentlich weniger komplex als die von Labouvie-Vief.

sich aber auch ein wenig einsam. Im Anhang finden sich eine ausführliche Definition der Skalenpunkte und weitere prototypische Beispiele.

Die Ratings wurden von den zwei unabhängigen Ratern A und B vorgenommen, die auch schon die Kategorisierung der Antworten des Satzergänzungsverfahrens bei den jugendlichen Teilnehmerinnen durchgeführt hatten. Die Rater waren blind gegenüber der Zuteilung der Teilnehmerinnen zu den experimentellen Bedingungen. Dem Rating ging ein intensives zweitägiges Training voraus. Das Training beinhaltete in einem ersten Teil die umfassende Vorstellung der Definition von kognitiv-affektiver Komplexität. Dann wurden für jeden Punkt der vierstufigen Ratingskala prototypische Beispielantworten vorgegeben und gemeinsam besprochen. Anschließend wurde das Rating an Beispielprotokollen aus der Pilotstudie geübt und Abweichungen zwischen den Ratern besprochen. Am Ende des Trainings hatten die Rater eine schriftliche Version der Definition der Ratingsstufen und Beispiele für unterschiedlich hoch ausgeprägte Antworten.

Die interne Konsistenz hinsichtlich der beiden unabhängigen Ratings ergab Cronbachs $\alpha = .93$. Das endgültige Rating erfolgte in einem Konsensverfahren zwischen den Ratern. Aufgrund dieser sehr guten Reliabilität war es möglich, das Maß als abhängige Variable in der vorliegenden Studie zu verwenden.

7.8.2 Kognitive Leistungsfähigkeit

Es wurden insgesamt drei kognitive Tests vorgegeben, die jeweils einer der drei kognitiven Fähigkeiten zugeordnet waren: (1) Wahrnehmungsgeschwindigkeit, verstanden als Schnelligkeit beim Ausführen relativ einfacher Vergleichsoperationen an visuell dargebotenem Material, (2) logische Denkfähigkeit, verstanden als Denkvermögen im Sinne von Induktion und Deduktion in Bereichen mit geringem Vorwissen und (3) Wortflüssigkeit, verstanden als Fähigkeit, möglichst viele Wörter einer Kategorie in einem begrenzten Zeitraum zu nennen (Lindenberger & Kray, 2005). Es gilt zu beachten, dass bei den Tests in einigen Punkten von der Standardinstruktion bzw. -durchführung abgewichen wurde, um die Aktivierung von Altersstereotypen zu vermeiden und um den Kontakt zwischen den Versuchsleiterinnen und den Teilnehmerinnen zu minimieren²⁷. Die Instruktionen der

²⁷ Die Abweichung von der Standarddurchführung bzw. -instruktion gilt es beim Vergleich der Ergebnisse mit den Ergebnissen anderer Studien, die die Standarddurchführung verwenden, zu berücksichtigen.

Tests wurden standardisiert abgelesen und es wurde kein Gespräch zwischen Teilnehmerinnen und Untersuchungsleiterinnen außerhalb dieser Standardinstruktion zugelassen. Die genauen Instruktionen werden in Kapitel 7.10.4 beschrieben.

Zur Erfassung von *Wahrnehmungsgeschwindigkeit* wurde der Test „Buchstabenvergleich“ verwendet (Salthouse & Babcock, 1991). Jedes der untereinander aufgereihten Items bestand aus jeweils zwei Blöcken von Buchstaben. Die beiden Blöcke sollten als ganze so schnell wie möglich danach beurteilt werden, ob sie gleich oder unterschiedlich waren. Die Bearbeitungszeit betrug 60 Sekunden.

Zur Erfassung der *Denkfähigkeit* wurde der Test „Buchstabenfolgen“ verwendet, so wie er in der Berliner Altersstudie verwendet wird (Reischies & Lindenberger, 1996). Der Test dauerte sechs Minuten und bestand aus 16 Items. Jedes Item enthielt eine Reihe von fünf Buchstaben, auf die ein Fragezeichen folgte (z. B. c e g i k ?). Die Teilnehmerinnen sollten aus fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, welche jeweils unterhalb der Buchstabenreihe angegeben waren, denjenigen ankreuzen, der die Reihe richtig vervollständigte.

Wortflüssigkeit wurde mit dem Test „Wortanfang mit S“ erfasst. Bei dieser Aufgabe mussten die Teilnehmerinnen in 90 Sekunden möglichst viele Wörter nennen, die mit dem Buchstaben „S“ beginnen (Reischies & Lindenberger, 1996). In Abwandlung zu dem ursprünglichen Test sollte die Teilnehmerin hier nur Substantive nennen²⁸. Die Antworten wurden von der Untersuchungsleiterin protokolliert und von einer unabhängigen Raterin ausgewertet. Es wurden nur solche Antworten als korrekte Antwort gewertet, bei denen es sich nicht um morphologische Varianten (z. B. Schiff, Schiffe) und Wiederholungen handelte.

7.9 Operationalisierung des Nachweises der experimentellen Manipulation

Das Gelingen der experimentellen Manipulation war zunächst einmal daran gebunden, dass die Phase der Interaktion in einem standardisierten Rahmen stattfand. Dazu gehörte, dass die Teilnehmerinnen – erstens - auch wirklich während der Gesprächszeit über das vorgegebene Thema sprachen; dass sie sich - zweitens im

²⁸ Diese Abwandlung der Tests erfolgte, weil im Rahmen des DFG-Projektes die Antworten auch noch nach anderen Kriterien ausgewertet wurden, was die Eingrenzung auf Substantive erforderlich machte.

Vorfeld des Termins nicht näher kannten, und dass sie – drittens - nicht bereits im Vorfeld über die Inhalte des Termins und die Ziele der Studie informiert waren. Um zu gewährleisten, dass die Teilnehmerinnen auch tatsächlich die Gesprächszeit einhielten und während der gesamten vorgegebenen Gesprächsdauer auch über das vorgegebene Thema sprachen, stoppten die Untersuchungsleiterinnen exakt die Gesprächsdauer von 30 Minuten (10 Minuten für Warm-up und 20 Minuten für die eigentliche Aufgabe); außerdem führten sie (für den seltenen Fall), dass die Teilnehmerinnen vom Thema abwichen, eine Standardintervention durch (siehe Kapitel 7.10.3). Um zu erfassen, ob sich die Teilnehmerinnen im Vorfeld des Termins kannten, wurden sie nach der Erhebung der zentralen abhängigen Variablen gefragt, ob ihnen die Gesprächspartnerin im Vorfeld bekannt war, und wenn ja, ob sie die Person nur vom Sehen kannten oder ob sie mit ihnen bekannt oder befreundet waren (drei Antwortkategorien). Die in Kapitel 7.6.1 berichtete Rekrutierungsstrategie war so angelegt, dass die Wahrscheinlichkeit minimiert war, vor dem Termin bereits Kenntnis darüber zu haben, mit einer andersaltrigen Person zu interagieren. Um sicherzugehen, dass diese Strategie auch erfolgreich war, sollten die Teilnehmerinnen zusätzlich in einem offenen Antwortformat angeben, was sie im Vorfeld über den Termin wussten. Die Antwort wurde danach von einer der beiden Raterinnen (Raterin A) danach kodiert, ob die Person wusste, dass sie mit einer andersaltrigen Gesprächspartnerin interagieren sollte, oder ob sie davon nichts wusste (zwei Kategorien). Über das konkrete Ziel der Studie wurden die Teilnehmerinnen erst nach Abschluss des gesamten Projektes unterrichtet (d. h. nachdem alle Termine stattgefunden hatten, siehe Kapitel 7.10.4).

Um festzustellen, ob die experimentelle Intervention erfolgreich war, musste überprüft werden, ob der Versuch, in der Experimentalbedingung ein stärkeres Ausmaß an Generativität und Exploration zu erzeugen als in den beiden Kontrollgruppen, gelungen war. Diese Überprüfung war auch notwendig, um später argumentieren zu können, dass die beobachteten Effekte tatsächlich in Zusammenhang mit den postulierten Motivationsstrukturen stehen.

Der beiden Indikatoren, die der Manipulationskontrolle zugrunde lagen, basierten auf Selbstberichtsmaßen der Teilnehmerinnen. Indikatoren für Generativität und Exploration bildeten Items, welche sich auf emotionale Erlebens- und

Verhaltensaspekte in der Interaktionssituation beziehen²⁹. Alle Items bezogen sich darauf, wie die Teilnehmerinnen retrospektiv bestimmte Aspekte des Gesprächs einschätzten. Generativität wurde unter Verwendung eines Indikators erfasst, welcher sich aus vier fünfstufigen Items zusammensetzte³⁰ (Items: „Ich glaube, dass ich im Hinblick auf die Fragestellungen meiner Gesprächspartnerin viel weitergeben konnte.“, „Ich habe viele persönliche Erlebnisse und eigene Erfahrungen aus meinem Leben in das Gespräch eingebracht.“, „Ich konnte viel zur Beantwortung der Aufgaben beitragen.“, „Ich habe mir wichtige Werte und Lebenseinstellungen in das Gespräch eingebracht.“). Die interne Konsistenz dieser Skala betrug Cronbachs $\alpha = .75$. Exploration wurde unter Verwendung eines Indikators erfasst, welcher sich aus drei fünfstufigen Items zusammensetzte (Items: „Ich wollte viel von den Lebenseinstellungen und persönlichen Erfahrungen meiner Gesprächspartnerin wissen.“, „Ich war an dem, was meine Gesprächspartnerin erzählte, sehr interessiert.“, „Ich glaube, dass ich im Hinblick auf die Fragestellungen viel von den Meinungen und Erfahrungen meiner Gesprächspartnerin profitiert habe.“) Die interne Konsistenz dieser Skala betrug Cronbachs $\alpha = .62$. Die Ergebnisse der auf diesen Indikatoren beruhenden Manipulationskontrolle werden zu Beginn des Ergebnisteils in Kapitel 8.2 berichtet.

Um auszuschließen, dass die Effekte der Experimentalbedingung nicht auf ein - möglicherweise als Nebeneffekt entstandenes - erhöhtes Ausmaß an positiven Gefühlen zurückführbar sind, wurde überprüft, ob sich die Teilnehmerinnen zwischen den Bedingungen im Ausmaß erlebter positiver Gefühle während der Interaktion unterschieden. Die Teilnehmerinnen sollten dazu nach der Interaktion und nach der Erfassung der abhängigen Variablen auf einer fünfstufigen Skala beurteilen, wie sehr sie der Aussage zustimmten, dass jeweils eins von sechs positiven Gefühlszuständen während des Gesprächs auf sie zutraf³¹. Die sechs Emotions-Items waren den drei Subskalen der englischsprachigen Version des PANAS-X (Watson & Clark, 1994)

²⁹ Es wird davon ausgegangen, dass auf Selbstberichtsmaßen basierende Indikatoren für Generativität und Exploration besser als objektive Verhaltensmaße für die Manipulationskontrolle geeignet sind. Die Selbstberichtsmaße können als Mediator in der Beziehung zwischen objektiven Verhaltensmaßen und den zentralen abhängigen Variablen betrachtet werden.

³⁰ Die Items für die Skala Generativitätserleben bzw. Explorationserleben wurden einer im Rahmen des DFG- Projektes eingesetzten Liste von Variablen entnommen, welche der Erfassung sämtlicher Aspekte des Erlebens und Verhaltens in der Interaktionssituation dienen.

³¹ Die Emotions-Items wurden einer im Rahmen des DFG- Projektes eingesetzten Liste von 23 Items entnommen, welche der Erfassung sämtlicher emotionaler Zustände in der Interaktionssituation dienen.

(joviality, self-assurance, attentiveness) entnommen, die sich auf positive Emotionen bezogen. Von den drei Subskalen wurden jeweils zwei Items entnommen, von denen angenommen werden kann, dass sie in einer solchen Situation prinzipiell auftreten können (Subskala joviality: „fröhlich“, „lebendig“; Subskala self-assurance: „selbstsicher“, „stolz“; Subskala attentiveness: „aufmerksam“, „wach“). Die Items wurden, sofern ihre deutschsprachige Übersetzung nicht der deutschsprachigen Kurzversion des PANAS-X, dem PANAS (Krohne, Egloff, Kohlmann, & Tausch, 1996), entnommen werden konnte (bei drei Items), von der Autorin der Studie ins Deutsche übersetzt. Die Reliabilität betrug Cronbachs $\alpha = .60$ für die älteren Teilnehmerinnen und Cronbachs $\alpha = .56$ für die jugendlichen Teilnehmerinnen.

7.10 Beschreibung des Versuchsablaufs

Im Folgenden soll der genaue Ablauf der Untersuchung beschrieben werden. Zur Verdeutlichung ist der Ablauf der Untersuchung auch in Tabelle 8 schematisch dargestellt. Insgesamt werden fünf verschiedene Phasen unterschieden. Die ersten vier Phasen beziehen sich auf den Untersuchungstermin einer Teilnehmerin vor Ort. Die erste Phase diente primär der Vorbereitung der Teilnehmerin auf den Ablauf der Studie (*Prä-Interaktionsphase*). Die zweite Phase, in welcher die beiden Teilnehmerinnen miteinander interagierten, diente der Realisierung der experimentellen Bedingungen (*Interaktionsphase*). Die dritte Phase fand im Anschluss an die Interaktion statt; hier wurden die abhängigen Variablen erfasst (*Post-Interaktionsphase Teil 1*). Die darauf folgende vierte Phase diente primär der Erfassung der Variablen für die Manipulationskontrolle (*Post-Interaktionsphase Teil 2*). Ziel der letzten Phase war die Erfassung von Stichprobencharakteristika bzw. Kontrollvariablen. Die dazu verwendeten Fragebögen wurden von den Teilnehmerinnen zu Hause ausgefüllt (siehe Kapitel 7.6.2).

7.10.1 Zentrale Aspekte des Versuchsablaufs

Bevor die einzelnen Phasen der Untersuchung nacheinander beschrieben werden, soll zunächst auf einige Aspekte hingewiesen werden, die bei der konkreten Planung und Durchführung der Untersuchung zentral waren. Dazu gehörte, dass in allen Phasen der *Minimierung negativer fremd- sowie selbstbezogener Altersstereotype* eine wichtige

Rolle zukam. Dieser Aspekt war zunächst einmal für den Zeitpunkt der Ankündigung, dass eine generationenübergreifende Interaktion stattfinden würde, zentral. Wichtig war, dass das Thema der Interaktion schon bekannt war, *bevor* angekündigt wurde, dass eine Teilnehmerin mit einer andersaltrigen Person zusammenarbeiten sollte. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.2 beschriebenen Befunde zur hohen Salienz negativer Altersstereotype würde in der Experimentalbedingung die Umkehrung dieser Reihenfolge unter Umständen dazu führen, dass dem Interventionseffekt der Experimentalbedingung bereits im Vorfeld entgegengewirkt würde. Der Minimierung von Altersstereotypen kam darüber hinaus auch eine zentrale Rolle in Bezug auf Instruktion und Durchführung der kognitiven Tests und den Umgang der Untersuchungsleiterinnen mit den älteren Teilnehmerinnen (insbesondere in der Phase der Erfassung der abhängigen Variablen) zu. Anliegen war es, Instruktion und Umgang so zu gestalten, dass vom Prüfungscharakter der Situation und den möglichen Defiziten der Person abgelenkt wurde. Daher wurden die Standardinstruktionen der kognitiven Tests modifiziert; insbesondere wurde auf die Verwendung des Begriffes „Test“ verzichtet.

Des Weiteren war bei der Planung des Untersuchungsablaufs zentral, dass der *Kontakt zwischen den Untersuchungsleiterinnen und den Teilnehmerinnen in der Phase der Testung nach der Interaktion möglichst standardisiert und möglichst kurz gehalten werden sollte*. Die Wichtigkeit dieser Überlegung ergab sich aus der Annahme heraus, dass der Effekt der Interaktion störanfällig gegenüber sozialen Einflussfaktoren ist. Es sollte also verhindert werden, dass der Interventionseffekt mit dem Effekt einer neuen sozialen Interaktion interferiert³². Deshalb war es insbesondere in der Post-Interaktionsphase zentral, Gespräche mit den Teilnehmerinnen außerhalb der vorgegebenen Instruktion zu vermeiden und sich so wenig wie möglich im Untersuchungsraum aufzuhalten.

Ein wichtiger Punkt betraf auch die konkrete Gestaltung der Interaktion. Ziel war es, eine kommunikative Situation zu schaffen, die auf der einen Seite Raum für natürliche, idiosynkratische Kommunikationsverläufe ließ und auf der anderen Seite

³² In diesem Zusammenhang gab es auch während der Planungsphase der Studie die Überlegung, die Erfassung der abhängigen Variablen computerisiert durchzuführen, um den Kontakt zu den Untersuchungsleiterinnen ganz zu vermeiden. Diese Überlegung wurde letztendlich jedoch verworfen, da die computerisierte Erfassung zu stark mit einer Aktivierung negativer Altersstereotype verbunden gewesen wäre, die dem Interventionseffekt entgegengewirkt hätten. Diesen Eindruck hatte man auch in Pilotstudien gewonnen, in denen die zentralen abhängigen Variablen z. T. computerisiert erfasst wurden.

ein bestimmtes *Mindestmaß an vorgegebenen Regeln und damit an Standardisierung* gewährleistet. Ohne diese Standardisierung wäre die Validität der experimentellen Bedingungen nicht gewährleistet (vgl. Sarris, 1990). Daher war es erforderlich, dass die Untersuchungsleiterinnen in den Kommunikationsverlauf eingriffen, wenn deutlich wurde, dass die Teilnehmerinnen von der durch die Aufgabe vorgegebenen Thematik abwichen (konkreter Wortlaut siehe Anhang C). Dazu gehörte auch, dass die Teilnehmerinnen einander nach Möglichkeit nicht im Warteraum begegneten, sondern gleich in die Untersuchungsräume geführt wurden.

Tabelle 8: Zeitlicher und inhaltlicher Versuchsablauf

ca. 90-minütiger Termin vor Ort			zu Hause	
Prä-Interaktionsphase	Interaktionsphase	Post-Interaktionsphase, Teil 1: Erfassung der abhängigen Variablen	Post-Interaktionsphase, Teil 2: Manipulationskontrolle	Erfassung von Stichprobencharakteristika und Kontrollvariablen
<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung • Überblick über Termin • Vorgabe des Themas für das Gespräch • Ankündigung der Gesprächspartnerin und deren Alter 	<ul style="list-style-type: none"> • 10-minütige warm-up Aufgabe • 20-minütige Aufgabe • <i>Experimentalgruppe</i> Aufgabe „Lebensproblem“ und andersaltrige Gesprächspartnerin • <i>Kontrollgruppe 1</i> Aufgabe „Medienproblem“ und andersaltrige Gesprächspartnerin • <i>Kontrollgruppe 2</i> Aufgabe „Lebensproblem“ und gleichaltrige Gesprächspartnerin 	<p><i>Jugendliche Teilnehmerinnen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Test prosoziales Verhalten („Brieftauben e.V.“) 2. Erfassung der Ausprägung kommunaler Ziele (telische Induktoren des SELE-Instrumentes) <p><i>Ältere Teilnehmerinnen</i> (balancierte Reihenfolge)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Tests (Test Buchstabenvergleich, Buchstabenfolge, S-Wörter) • Kognitiv-affektive Komplexität („Fremde- Stadt-Aufgabe “) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulationskontrolle <i>Ältere Teilnehmerinnen:</i> Skala Generativität <i>Jugendliche Teilnehmerinnen:</i> Skala Exploration • Frage zum Vorwissen über Studie • Frage nach Vertrautheit mit Interaktionspartnerin vor Termin • Erhebung des Ausmaßes positiver Gefühle während der Interaktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Variablen (inkl. Fragen zu Häufigkeit des Kontaktes zur anderen Generation) • Persönlichkeitsmerkmale, subjektives Wohlbefinden

7.10.2 Prä-Interaktionsphase

Die gesamte Prä-Interaktionsphase lief vom Prinzip her gleich für die unterschiedlichen experimentellen Bedingungen ab. Die Versuchsteilnehmerinnen wurden in getrennten Räumen von jeweils einer Untersuchungsleiterin begrüßt. Den Teilnehmerinnen wurde Anonymität und die Möglichkeit, die Untersuchung jederzeit abbrechen zu können, zugesichert. Darüber hinaus wurden sie informiert, dass ein Teil der Untersuchung aufgezeichnet würde. Der Versuchsablauf wurde den Teilnehmerinnen so angekündigt, dass ihnen in einer ersten Phase ein Thema vorgegeben würde und es dann von Interesse wäre, wie sie darüber nachdächten. In der Bedingung, in der das Lebensproblem bearbeitet werden sollte, wurde den Teilnehmerinnen an dieser Stelle angekündigt, dass es sich bei dem Thema „um schwierige Lebenssituationen ausgedachter Personen“ handelt. In der Bedingung, in der das Medienthema bearbeitet werden sollte, wurde den Teilnehmerinnen angekündigt, dass es sich um ein „Thema im Bereich von neuen Medien“ handelt. Dabei wurde der Hinweis gegeben, dass man bei der Befragung nichts falsch machen könne, d. h. es gäbe keine falschen Antworten; vielmehr würde *alles* interessieren, was die Teilnehmerinnen zu dem Thema sagten. Anschließend kündigte die Untersuchungsleiterin der Teilnehmerin an, dass die Befragung in dem Projekt so aussähe, dass sich immer zwei Personen in einem anderen Raum gemeinsam über das Thema beratschlagen sollten. Die Person, mit der sich die Teilnehmerin austauschen solle („Gesprächspartnerin“ genannt), sei eine Teilnehmerin wie sie selber, die sich zufälligerweise auch für den heutigen Termin angemeldet hätte; sie sollten gemeinsam so viele Ratschläge wie möglich zusammentragen. Es nähmen Leute aus ganz verschiedenen Altersgruppen an dem Projekt teil. In Abhängigkeit von den experimentellen Bedingungen wurde der Teilnehmerin dann - wie nebenbei - mitgeteilt, dass es sich bei der Gesprächspartnerin um eine „Frau Ihres Alters“ bzw. um „ein Mädchen Deines Alters“ (Peer-Bedingung) oder um eine „ältere Frau“/ „um eine Jugendliche“ (Alt-Jung-Bedingungen) handelte. Danach kündigte die Untersuchungsleiterin an, dass nach diesem ersten Teil des Termins, der 30 Minuten dauern würde, ein zweiter Teil durchgeführt würde, der wieder in dem Raum stattfände, in dem sie sich gerade befänden; dieser Teil würde dann wieder ohne die Gesprächspartnerin stattfinden. In dem zweiten Teil ginge es dann darum, dass die Teilnehmerin ein paar Aufgaben und ein paar Fragen beantworten sollte, die später genauer erklärt werden würden. Es wurde vorab darauf hingewiesen, dass die

Teilnehmerin sich später nicht wundern sollte, wenn die Untersuchungsleiterin ihren Text in diesem zweiten Teil von der Karte ablesen würde; das sei wichtig, „damit alle Teilnehmerinnen die gleichen Bedingungen haben“. Anschließend wurde der Teilnehmerin eine Karte gegeben, auf der das Warm-up Thema aufgedruckt war. Die Untersuchungsleiterin erklärte, dass sie sich gleich mit ihrer Gesprächspartnerin 10 Minuten darüber beratschlagen sollte, was man Personen raten könnte, die sich in einer solchen Situation befänden. Dabei sollten sie gemeinsam so viele Ratschläge wie möglich zusammentragen; sie hätten die Möglichkeit, sich während des Gesprächs Situationen und Personen auszudenken. Außerdem verwies die Untersuchungsleiterin darauf, dass die Teilnehmerinnen später noch ein weiteres Thema im Bereich von „schwierigen Lebenssituation ausgedachter Personen“ bzw. von „neuen Medien“ erhalten würden, über das sie sich 20 Minuten beratschlagen sollten; dieses bekämen sie dann später nach dem Gespräch über das erste Thema. Danach wurden beide Teilnehmerinnen etwa zeitgleich in den Raum, in welchem das Gespräch stattfand, geführt. Eine der Untersuchungsleiterinnen stellte die Gesprächspartnerinnen einander jeweils namentlich und ohne weitere Zusätze vor. Dann wurde den Teilnehmerinnen noch einmal kurz von einer der beiden Untersuchungsleiterinnen die Aufgabenstellung und der Ablauf erklärt. Den Teilnehmerinnen wurde erklärt, dass sie sich 10 Minuten über das Thema auf der ersten Karte beratschlagen sollten; das Ende der Aufgabe würde ihnen über ein Mikrofon durchgesagt. Nach diesen 10 Minuten sollten sie sich über ein zweites, ebenfalls auf einer Karte abgedrucktes Thema unterhalten. Die entsprechende Karte lag auf dem Tisch, um den die Teilnehmerinnen saßen. Dazu sollten sie die Karte umdrehen, das Thema durchlesen und sich dann 20 Minuten darüber beratschlagen. Dabei wies die Untersuchungsleiterin darauf hin, dass für den Ausnahmefall, dass die Teilnehmerinnen während des Gesprächs vom Thema abkämen, durch das Mikrofon eine kurze Durchsage gemacht werden würde. Die Versuchsleiterin verließ dann den Gesprächsraum. Ab diesem Zeitpunkt wurde die Zeit gestoppt.

7.10.3 Interaktionsphase

Während des Gespräches war eine Untersuchungsleiterin für die Aufzeichnung des Gesprächs auf DVD zuständig. Die andere Untersuchungsleiterin war dafür zuständig, über ein Mikrofon Anfang und Ende von Thema 1 und 2 anzukündigen und im Falle, dass die Teilnehmerinnen vom vorgegebenen Thema abwichen, eine

Standardintervention anzuwenden, um die Teilnehmerinnen wieder zum Thema der vorgegebenen Aufgabe zurückzuführen. Die Standardintervention bestand darin, dass das Thema der Aufgabe und die Instruktion wiederholt wurde. Falls offensichtlich war, dass ein grundsätzliches Missverständnis über die Aufgabe vorlag, wurde das Thema und die Instruktion sofort wiederholt. Für den Fall, dass die Teilnehmerinnen zwar die Aufgabe richtig verstanden hatten, sich die Gesprächsinhalte aber nicht mehr (auch nicht im weitesten Sinne) auf die Aufgabe bezogen, wartete die Untersuchungsleiterin ca. 2 Minuten ab, ob die Teilnehmerinnen wieder zurück zum Gespräch fanden; wenn dies nicht der Fall war, wurde die Aufgabe und die Instruktion wiederholt. Für den (sehr selten aufgetretenen) Fall, dass die Teilnehmerinnen auch nach der Wiederholung der Aufgabe und der Instruktion nicht über das vorgegebene Thema sprachen, paraphrasierte die Untersuchungsleiterin die Aufgabenstellung (standardisierter Wortlaut Anhang C).

7.10.4 Post-Interaktionsphase

Im Anschluss an das Gespräch wurden die Teilnehmerinnen von den beiden Untersuchungsleiterinnen in dem Gesprächsraum abgeholt. Jede der beiden Teilnehmerinnen ging dann mit ihrer Untersuchungsleiterin in den Raum, in dem auch die Prä-Interaktionsphase stattgefunden hatte. Während der gesamten Phase nach dem Gespräch achteten die Untersuchungsleiterinnen darauf, Gespräche mit den Teilnehmerinnen außerhalb der Standardinstruktionen zu vermeiden. Im Nachfolgenden wird der Verlauf der Post-Interaktionsphase getrennt für die jugendlichen und älteren Teilnehmerinnen dargestellt.

*Post-Interaktionsphase jugendliche Teilnehmerinnen*³³. Die Untersuchungsleiterin kündigte an, es würde jetzt mit anderen „Aufgaben und Fragen“ weitergehen. Sie tat dann so, als habe sie die dazu notwendigen Unterlagen vergessen und bat die Teilnehmerin, ein Anschreiben durchzulesen, während sie die Unterlagen aus dem Nebenraum holen würde; dieses Anschreiben hätte ein Verein an sie weitergeleitet. Die Untersuchungsleiterin kündigte dabei an, dass ein Verein gewusst hätte, dass an

³³ Bei den jugendlichen Teilnehmerinnen wurde – im Gegensatz zu den älteren Teilnehmerinnen – die Reihenfolge der Tests nicht in balancierter Reihenfolge vorgegeben. Es wurde zuerst der Test zur Erfassung prosozialen Verhaltens und dann das SELE- Instrument vorgegeben. Um das Gelingen des Effektes der Coverstory zu gewährleisten, musste der Test zur Erfassung prosozialen Verhaltens unmittelbar nach dem Gespräch vorgegeben werden.

der Universität eine Studie mit Jugendlichen durchgeführt werden würde, und dass er deshalb die Universität gebeten hätte, ein Anschreiben an die Jugendlichen weiterzuleiten. Die Untersuchungsleiterin gab dann den jugendlichen Teilnehmerinnen ohne weiteren Kommentar das Anschreiben und verließ den Raum, angeblich, um die Unterlagen für den Rest der Sitzung zu holen. Die Untersuchungsleiterin stoppte die Zeit und kam 5 Minuten nach Aushändigung des Anschreibens wieder zurück in den Untersuchungsraum. Für den Fall, dass die Teilnehmerin den Zettel noch nicht ausgefüllt hatte und in die Box gesteckt hatte, sagte die Untersuchungsleiterin, dass sie gleich wiederkommen würde; sie wartete dann weitere 1,5 Minuten und ging dann wieder in den Untersuchungsraum.

Danach wurde das Satzergänzungsverfahren vorgelegt mit der Instruktion, die vorgegebenen Satzanfänge auszufüllen „so, wie es dir spontan einfällt“. Es wurde darauf hingewiesen, dass es weder ein Richtig noch ein Falsch gäbe. Als Zeitrahmen wurden zehn Minuten vorgegeben. Dann verließ die Untersuchungsleiterin den Raum, stoppte die Zeit und betrat dann wieder den Raum. Für den Fall, dass die Teilnehmerin das SELE-Instrument noch nicht vollständig ausgefüllt hatte, bat die Untersuchungsleiterin sie, dies zu tun. Die Untersuchungsleiterin verließ dann den Raum und kam dann nach 1,5 Minuten wieder zurück.

Im Anschluss daran bat die Untersuchungsleiterin die Teilnehmerin, noch den „Fragebogen zum Gespräch“ auszufüllen, in welchem u. a. die Items für die Manipulationskontrolle (Generativitäts- bzw. Explorationsskalen, Skala zu positiven Emotionen, Fragen nach Vorwissen über Studie und Vertrautheit mit Interaktionspartnerin) enthalten war. Danach bedankte sich die Untersuchungsleiterin bei der Teilnehmerin für die Teilnahme und gab ihr 10 Euro als Aufwandsentschädigung. Die Jugendlichen wurden gebeten, den Persönlichkeitsfragebogen und die Fragen zum Generationenkontakt zu Hause auszufüllen und innerhalb von 10 Tagen zurück zu schicken. Um das Problem, dass sich die Teilnehmerinnen die Zielsetzung der Studie hätten weiter erzählen können, zu umgehen (siehe dazu auch Kapitel 7.6.1), wurden die Teilnehmerinnen nicht am Ende des Termins, sondern erst nach der Auswertung der Studienergebnisse einige Monate später in einem Informationsbrief detailliert über die Zielsetzung, das Vorgehen und die Ergebnisse der Studie informiert.

Post-Interaktionsphase ältere Teilnehmerinnen. Die Vorgabe der drei kognitiven

Tests (als Block) und des Messinstrumentes zur Erfassung von kognitiv-affektiver Komplexität erfolgte in balancierter Reihenfolge. In der Hälfte der Versuche kamen zuerst die kognitiven Tests und dann das Messinstrument zur Erfassung kognitiv-affektiver Komplexität; in der anderen Hälfte der Versuche war die Reihenfolge umgekehrt herum. Die Instruktion für das Messinstrument zur Erfassung kognitiv-affektiver Komplexität war die, dass von der Untersuchungsleiterin angekündigt wurde, dass es im Folgenden darum ginge, dass die Teilnehmerin ihre „spontanen Gedanken“ zu einer bestimmten Situation, die ihr vorgegeben würde, aufschreiben sollte; dazu würde eine Situation vorgegeben, und dann sollte die Teilnehmerin schriftlich auf vorgegebenen Linien aufschreiben „was Ihnen spontan zu der Situation einfällt“. Es wurde darauf hingewiesen, dass es weder ein Richtig noch ein Falsch gäbe. Als Zeitfenster für die Bearbeitung wurden fünf Minuten vorgegeben. Danach verließ die Untersuchungsleiterin den Raum. Nach fünf Minuten betrat sie wieder den Raum. Für den Fall, dass die Teilnehmerin die Aufgabe noch nicht beendet hatte, sagte die Untersuchungsleiterin, dass sie gleich wiederkommen würde; sie wartete dann weitere 1,5 Minuten und ging dann wieder in den Untersuchungsraum zurück.

Die kognitiven Tests wurden der Teilnehmerin als „drei Aufgaben, bei denen es darum geht, wie Sie mit Buchstaben und Zahlen umgehen“ angekündigt. Die Untersuchungsleiterin sagte, dass sie immer zuerst genau erklären würde, worum es in der Aufgabe eigentlich ginge; dann würden Beispiele für die Aufgabe und deren Lösung gezeigt werden. Dabei verkündete die Untersuchungsleiterin, dass sie die Instruktionen genau ablesen würde, „damit für alle Teilnehmerinnen die gleichen Bedingungen gelten“; aus diesem Grund wäre es auch wichtig, dass die Teilnehmerin, während sie die Aufgaben beantwortete, keinen Kontakt zu der Versuchsleiterin aufnehmen würde. Während der Instruktion aller drei Aufgaben saß die Untersuchungsleiterin neben der Teilnehmerin am Tisch. Zur Ankündigung des Tests „Buchstabenvergleich“ sagte die Untersuchungsleiterin, dass der Teilnehmerin nun immer zwei Blöcke von Buchstaben vorgegeben würden, und dass es dann Aufgabe der Teilnehmerin wäre, zu sagen, ob diese Buchstabenblöcke gleich oder unterschiedlich seien. Dann wurden drei Beispiele und deren Lösung gezeigt. Dann sagte die Untersuchungsleiterin, dass es darum ginge, dass die Teilnehmerin die Aufgabe so schnell wie möglich beantworten sollte. Dann setzte sich die Untersuchungsleiterin mit dem Rücken zur Teilnehmerin an einen anderen Tisch und stoppte die Zeit. Der Test „Buchstabenfolge“ wurde der Teilnehmerin so angekündigt,

dass es darum ginge, dass ihr eine Reihe von Buchstabenfolgen vorgegeben würde, auf die ein Fragezeichen folgen würde. Aufgabe der Teilnehmerin sei es, die Buchstabenfolge dann aus fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zu ergänzen, so dass die Reihe sinnvoll fortgesetzt würde. Auch bei dieser Aufgabe wurden drei Beispiele und deren Lösung gezeigt. Die Untersuchungsleiterin sagte, dass auch diese Aufgabe so schnell wie möglich beantwortet werden solle. Während der Bearbeitung des Tests verließ die Untersuchungsleiterin den Raum. Der Test „Wörter mit Anfangsbuche S“ wurde als Test angekündigt, bei dem es darum ginge, dass man der Teilnehmerin einen Anfangsbuchstaben vorgäbe, und dass sie dann möglichst viele Substantive mit diesem Anfangsbuchstaben nennen sollte, die ihr spontan dazu einfielen. Es wurde erklärt, dass es sich bei Substantiven um Wörter handele, die Gegenstände, Personen, Sachverhalte bezeichnen. Auch hier würde es darum gehen, möglichst schnell zu sein. Die Untersuchungsleiterin schrieb die Antworten der Untersuchungsteilnehmerin mit und stoppte die Zeit. Während der Testung nahm die Untersuchungsleiterin in keinem Fall Sprech- oder Blickkontakt mit der Untersuchungsteilnehmerin auf, auch dann nicht, wenn die Untersuchungsteilnehmerin einen „Hänger“ hatte³⁴. Nach der Testung bat die Untersuchungsleiterin die Teilnehmerin, noch den „Fragebogen zum Gespräch“ (Generativitäts- bzw. Explorationsskalen, Skala zu positiven Emotionen, Fragen nach Vorwissen über Studie und Vertrautheit mit Interaktionspartnerin) auszufüllen.

Im Anschluss daran bedankte sich die Untersuchungsleiterin für die Teilnahme und gab ihr 10 Euro als Aufwandsentschädigung. Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, den Persönlichkeitsfragebogen und den Fragebogen zu biographischen Daten und zur Kontakthäufigkeit mit Jugendlichen zu Hause auszufüllen und innerhalb von 10 Tagen zurück zu schicken. Die Aufklärung der Teilnehmerinnen über die Ziele und Studieninhalte erfolgte - wie bei den jugendlichen Teilnehmerinnen - nach der Auswertung der Studienergebnisse einige Monate später in einem Informationsbrief, welcher detailliert über die Zielsetzung, das Vorgehen und die Ergebnisse der Studie informierte.

³⁴ Auch wenn dies in vielen Forschungsprojekten getan wird, wurde in der vorliegenden Studie darauf verzichtet, weil dies dem zentralen Anliegen, die Testung möglichst „interaktionsarm“ zu gestalten, zuwider gelaufen wäre.

8 Ergebnisse

Die zentrale Hypothese der vorliegenden experimentellen Studie lautete, dass sich eine Interaktionskonstellation, in welcher in starkem Maße Generativität bei älteren Personen und Exploration bei Jugendlichen aktiviert wird, förderlich für beide Interaktionspartner auswirkt. Der förderliche Charakter eines solchen Kontextes sollte sich bei Jugendlichen im Bereich von prosozialem Verhalten und kommunalen Zielen nachweisen lassen, bei älteren Menschen im Bereich von kognitiv-affektiver Komplexität und kognitiver Leistungsfähigkeit. Die Überlegenheit eines solchen Kontextes sollte sich im Vergleich zu interaktiven Konstellationen zeigen, die die Aktivierung von Generativität und Exploration nicht begünstigen.

Diese Hypothese wurde an 90 jugendlichen und 90 älteren Teilnehmerinnen untersucht. Der Versuchsplan umfasste eine Experimentalbedingung und zwei Kontrollbedingungen pro Altersgruppe. In allen drei Bedingungen wurden jeweils 30 ad hoc Dyaden gebildet, die gemeinsam eine vorgegebene bearbeiten sollten. Die Bedingungen unterschieden sich im Alter der Interaktionspartnerinnen und in dem thematischen Rahmen der Interaktion. Die Experimentalbedingung beinhaltete die Interaktion mit einer andersaltrigen Interaktionspartnerin und eine Aufgabe, bei welcher ältere Menschen den Erfahrungsvorsprung haben (Thema: Lebensproblem) („AJ Lebensproblem“). Die erste Kontrollbedingung umfasste ebenfalls die Interaktion mit einer andersaltrigen Interaktionspartnerin. Interaktionsgegenstand war allerdings eine Aufgabe, bei welcher Jugendliche den Erfahrungsvorsprung haben (Thema: Medienproblem) („AJ Medienproblem“). Die zweite Kontrollbedingung beinhaltete die Interaktion mit einem Peer und das Thema aus der Experimentalbedingung (Lebensproblem) („AA (Lebensproblem)“ bzw. „JJ (Lebensproblem)“). Die zentralen abhängigen Variablen wurden nach der Interaktion getrennt für die jugendliche Teilnehmerin (prosoziales Verhalten, kommunale Ziele) und die ältere Teilnehmerin (kognitiv-affektive Komplexität, kognitive Leistungsfähigkeit) erfasst.

Zur Überprüfung dieser Kernhypothese wird der Ergebnisteil in zwei große Ergebnisblöcke gegliedert, denen ein kurzer Abschnitt vorausgeht, in welchem geprüft wird, ob die Anwendungsvoraussetzungen der dort verwendeten statistischen Verfahren gegeben sind. Im ersten Ergebnisblock wird zunächst einmal überprüft, ob die Realisierung der drei experimentellen Bedingungen tatsächlich erfolgreich war (Manipulationskontrolle). Im zweiten Ergebnisblock wird dann für die jugendlichen

und die älteren Teilnehmerinnen getrennt der Effekt der experimentellen Bedingungen überprüft. Für jede Altersgruppe wird der Effekt der experimentellen Bedingungen gemäß der in Kapitel 6.2 formulierten Hypothesen durch *zwei a priori formulierte Hypothesen* getestet. In der ersten Einzelvergleichshypothese werden die Effekte der Experimentalbedingung mit der Kontrollgruppe „AJ Medienproblem“ verglichen, in der zweiten Einzelvergleichshypothese mit der jeweiligen Peer-Kontrollgruppe („AA (Lebensproblem)“ bzw. „JJ (Lebensproblem)“). (Der Vergleich zwischen den beiden Kontrollgruppen war nicht Gegenstand der vorliegenden Studie. Dazu lagen keine Hypothesen vor.) Da bei den älteren Teilnehmerinnen die beiden Kriterienblöcke balanciert vorgegeben wurden, wurde zusätzlich explorativ überprüft, ob die Reihenfolge der Vorgabe von kognitiv-affektiver Komplexität und kognitiver Leistungsfähigkeit einen Einfluss hatte.

Die statistische Umsetzung der Einzelvergleichshypothesen erfolgte durch *geplante Einzelvergleiche*. Verwendet wurden einfaktorielle uni- und multivariate Varianzanalysen (bei den Indikatoren der Manipulationskontrolle sowie den Kriterien kommunale Ziele, kognitiv-affektive Komplexität und kognitive Leistungsfähigkeit). Das Vorgehen bei der Testung der Hypothesen entspricht dem in der einschlägigen Literatur zur Datenanalyse empfohlenen Vorgehen bei der Testung geplanter Vergleiche (Bortz, 1993; Tabachnick & Fidell, 2001). Danach wird empfohlen, bei a priori geplanten Vergleichen (im Gegensatz zu a posteriori Vergleichen) keinen omnibus-Test voranzustellen (Tabachnick & Fidell, 2001). Außerdem soll für den Fall, dass nicht mehr geplante Vergleiche als Freiheitsgrade berechnet werden, jeder Vergleich gegen den kritischen Verteilungswert auf dem nominellen Alpha-Level vorgenommen werden, d. h. es ist keine α -Fehler-Korrektur erforderlich (Bortz, 1993; Saville, 1990). Der Effekt der experimentellen Manipulation in dem Kriterium prosoziales Verhalten wurde mit Chi^2 -Tests über die Häufigkeitsverteilung eines Alternativmerkmals überprüft.

8.1 Prüfung der Anwendungsvoraussetzungen der verwendeten statistischen Verfahren

Der statistischen Datenanalyse ging eine Prüfung der zentralen Voraussetzungen der verwendeten Verfahren voraus. Die Anwendungsvoraussetzungen der Chi^2 -Tests

sowie von uni- und multivariaten Varianzanalysen und deren Prüfung werden im Nachfolgenden geprüft.

Chi²-Test über die Häufigkeitsverteilung eines Alternativmerkmals (vgl. Bortz, 1993).

Die erste Voraussetzung, dass das untersuchte Merkmal eindeutig einer der beiden Merkmalsalternativen zugeordnet werden kann, war gegeben. Auch die zweite Voraussetzung, dass die erwarteten Häufigkeiten nicht kleiner als 10 sein sollen, war erfüllt (siehe Kapitel 8.3.1).

Univariate und multivariate Varianzanalyse (vgl. Tabachnick & Fidell, 2001; Weinfurt, 2000): Als erste Voraussetzung gilt die *Unabhängigkeit der Messwerte bzw. der Fehlerkomponenten*. Die Erfüllung dieser Voraussetzung ist im Fall der vorliegenden Studie an eine ganze Reihe von Bedingungen geknüpft. Zunächst einmal können einige Aspekte dieser Voraussetzung aufgrund der Versuchsplanung als erfüllt betrachtet werden: Erstens wurden unter den verschiedenen experimentellen Bedingungen unterschiedliche Stichproben getestet; zweitens wurden die Teilnehmerinnen ihrer Interaktionspartnerin zufällig zugeordnet (ad hoc Dyaden); drittens fand eine randomisierte Zuteilung der Teilnehmerinnen zu den drei experimentellen Bedingungen statt; viertens wurden die abhängigen Variablen bei den Interaktionspartnerinnen in getrennten Einzelsitzungen erhoben. Die Voraussetzung der Unabhängigkeit der Messwerte bzw. der Fehlerkomponenten innerhalb der experimentellen Gruppe war allerdings in der Peer-Bedingung gefährdet, weil die Personen hier gemeinsamen vorausgehenden Situationseinflüssen (halbstündiges Gespräch) ausgesetzt waren und gleichzeitig in den selben abhängigen Variablen getestet wurden (vgl. Kenny & Judd, 1986). Um zu überprüfen, ob diese Voraussetzung tatsächlich verletzt war, wurden anhand von einfaktoriellen Varianzanalysen für abhängige Stichproben überprüft, ob innerhalb der Peer-Bedingung die Einführung eines Gruppenfaktors (d. h. die Position innerhalb der Dyade) einen systematischen Einfluss auf die einzelnen abhängigen Variablen hatte^{35,36}. Es zeigte sich, dass dies für keine der abhängigen Variablen bei den älteren

³⁵ Alternativ dazu hätten t-Tests für abhängige Stichproben zum gleichen Ergebnis geführt.

³⁶ Die konservativste Art, die Unabhängigkeitsvoraussetzung zu überprüfen, ist, für jede der abhängigen Variablen einen Durchschnittswert pro Dyade zu bilden und die Analysen über die Durchschnittswerte zu rechnen. Dieses Vorgehen ist mit einer Halbierung der Stichprobe und der

Teilnehmerinnen der Fall war (Generativität: $F_{1/14} = 0,00$, *n.s.*; kognitiv-affektive Komplexität: $F_{1/14} = 0,07$, *n.s.*; Wahrnehmungsgeschwindigkeit: $F_{1/14} = 0,18$, *n.s.*; logisches Denkvermögen: $F_{1/14} = 3,02$, *n.s.*; Wortflüssigkeit: $F_{1/14} = 2,74$, *n.s.*). Das Gleiche galt auch für die jugendlichen Teilnehmerinnen (Exploration: $F_{1/14} = 0,01$, *n.s.*, kommunale Ziele: $F_{1/14} = 0,89$, *n.s.*).³⁷

Zweite Voraussetzung für die Anwendung von Varianzanalysen ist die *Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen*. Dazu ist es erforderlich, dass die Varianz der abhängigen Variablen für alle, durch die unabhängigen Variablen definierten Gruppen gleich ist. Dies entspricht der Anforderung, dass die Varianz-Kovarianz-Matrizen innerhalb einer Zelle des Designs der gleichen Populations-Varianz-Kovarianz-Matrix entnommen sind. Da in der vorliegenden Studie gleichgroße Stichprobenumfänge für die experimentellen Bedingungen vorlagen, kann zunächst einmal auf der Grundlage von Untersuchungen zur Robustheit der Varianzanalyse davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse unempfindlich gegenüber einer Verletzung dieser Voraussetzung sind (z. B. Tabachnick & Fidell, 2001). Dies gilt sowohl für univariate Varianzanalysen (z. B. Glass, Peckham, & Sanders, 1972) wie auch multivariate Varianzanalysen (z. B. Hakstian, Roed, & Lind, 1979). Um jedoch sicher zu gehen, wurde diese Voraussetzung auch mit dem Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen (im Fall der univariaten Varianzanalyse) bzw. unter Verwendung von Box's M (im Falle der multivariaten Varianzanalyse) überprüft. Es bestätigte sich für die älteren Teilnehmerinnen, dass für die jeweiligen intervallskalierten abhängigen Variablen die Annahme der Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen nicht zurückgewiesen werden konnte (Generativität: $F_{2/86} = 0,49$, *n.s.*; kognitiv-affektive Komplexität: $F_{2/86} = 1,24$, *n.s.*; kognitive Tests: *Box's M* = $14,14$, *n.s.*). Dies galt auch für die jugendlichen Teilnehmerinnen (Exploration: $F_{2/83} = 0,84$, *n.s.*; kommunale Ziele: $F_{2/85} = 2,11$, *n.s.*). Umfangreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass, wenn letztere Voraussetzung (Homogenität der Varianz-Kovarianz Matrizen) erfüllt ist, die Varianzanalyse robust gegenüber Verletzungen der

Anzahl der Freiheitsgrade verbunden. Dies hätte zu einer Verringerung der Teststärke auf ein Maß geführt, in dem nicht mehr zu erwarten ist, dass die postulierten Effekte auch nachweisbar sind. Eine andere Methode, die Unabhängigkeitsvoraussetzung zu prüfen, ist, zu überprüfen, ob sich die Untersuchungsdyaden pro Altersgruppe in der Höhe der Korrelation ihrer Messwerte signifikant von der Höhe der Korrelation der Messwerte von Zufallsdyaden unterscheiden. Im Falle von 15 Dyaden hätte man es hier mit dem Problem von unreliablen Korrelationskoeffizienten zu tun gehabt.

³⁷ Im Übrigen zeigte sich in der Peer-Bedingung unter Verwendung eines Chi²-Test, dass die Messwerte der Dyadenmitglieder für prosoziales Verhalten nicht voneinander abhängig waren ($\chi^2(1, N = 15) = 0,27$, *n.s.*).

Normalverteiltheit der abhängigen Variablen ist (dritte Voraussetzung). Dies gilt insbesondere auch, wenn eine Zellgröße größer als 20 vorliegt (Bortz, 1993; Mardia, 1971).

Insgesamt betrachtet sind damit alle Voraussetzungen für die Anwendung der im nachfolgenden verwendeten Analyseverfahren gegeben.

8.2 Prüfung der experimentellen Manipulation

Bevor die Ergebnisse der Prüfung der Manipulationskontrolle vorgestellt werden, soll zunächst einmal darauf hingewiesen werden, dass wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen der experimentellen Manipulation gegeben waren. Es zeigte sich, dass sich in der Tat bis auf eine Ausnahme die Gesprächspartnerinnen einer Dyade nicht persönlich bekannt waren. Die Teilnehmerinnen *einer* jugendlichen Dyade waren einander bekannt. (Diese Dyade kannte sich noch aus der Grundschule, hatte seitdem aber keinen Kontakt mehr.) Darüber hinaus wusste von den älteren Teilnehmerinnen im Vorfeld keine, dass sie während des Termins mit einer andersaltrigen Person interagieren sollte; bei den jugendlichen Teilnehmerinnen waren dies vier Personen, eine in „AJ Lebensproblem“ und drei in „AJ Medienproblem“. (Wie sich in der Analyse in Kapitel 8.3.1 zeigt, verändern sich die Ergebnisse für die jugendlichen Teilnehmerinnen allerdings nicht, wenn die Teilnehmerinnen, die sich im Vorfeld bereits kannten, bzw. die Teilnehmerinnen, die im Vorfeld wussten, dass sie mit einer andersaltrigen Person interagieren würden, von der Analyse ausgeschlossen wurden.)

Nachfolgend wird geprüft, ob die experimentelle Manipulation tatsächlich gelungen war. Ein Gelingen der experimentellen Manipulation sollte sich darin ausdrücken, dass die älteren Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe („AJ Lebensproblem“) ein signifikant höheres Ausmaß an Generativität und die jugendlichen Teilnehmerinnen ein signifikant höheres Ausmaß an Exploration als die Teilnehmerinnen in „AJ Medienproblem“ aufweisen. Außerdem sollten die Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe ein signifikant höheres Ausmaß an Generativität und die jugendlichen Teilnehmerinnen ein signifikant höheres Ausmaß an Exploration als die Teilnehmerinnen in der jeweiligen Peer-Kontrollgruppe

aufweisen³⁸.

Generativität. Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass der geplante Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „AJ Medienproblem“ signifikant ist ($M_{AJL} = 3,98$, $SD = 0,78$; $M_{AJM} = 2,87$, $SD = 0,87$; $F_{1/86} = 27,53$, $p \leq .001$). Die Teilnehmerinnen in „AJ Lebensproblem“ zeigten ein höheres Ausmaß an Generativität als die Teilnehmerinnen in „AJ Medienproblem“. Auch der zweite geplante Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „AA (Lebensproblem)“ ($M_{AJL} = 3,98$, $SD = 0,78$; $M_{AA} = 3,36$, $SD = 0,80$; $F_{1/86} = 8,84$, $p \leq .01$) war erwartungsgemäß signifikant. Danach war das Ausmaß an Generativität in „AJ Lebensproblem“ stärker ausgeprägt als in „AA (Lebensproblem)“³⁹.

Abbildung 2 verdeutlicht das Ergebnis, dass – wie angenommen - die älteren Teilnehmerinnen in der Experimentalbedingung ein stärkeres Ausmaß an Generativität zeigten als die Teilnehmerinnen in den jeweiligen Kontrollbedingungen.

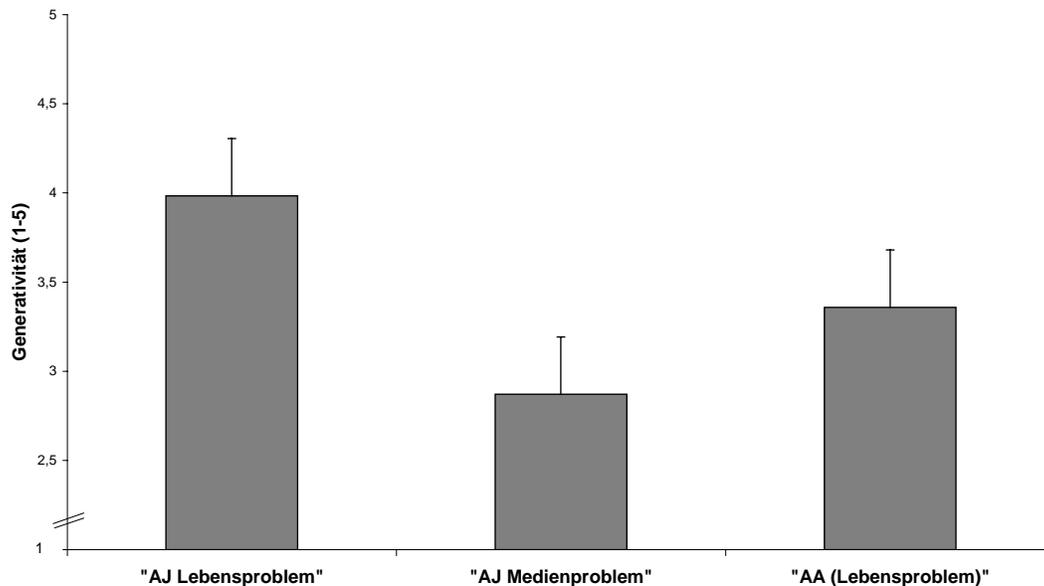


Abbildung 2: Mittelwerte (mit Standardfehlern) für Generativität (Skala 1-5) über die drei Bedingungen.

³⁸ Für den interessierten Leser werden im Anhang H, Tabelle C für Generativität und Exploration sowie für die zentralen abhängigen Variablen auch zusätzlich die Ergebnisse der statistischen omnibus Tests berichtet.

³⁹ Explorativ zeigte sich, dass auch der Vergleich zwischen „AJ Medienproblem“ und „AA (Lebensproblem)“ signifikant war ($F_{1/86} = 5,29$, $p \leq .05$).

Exploration. Es zeigt sich erwartungsgemäß, dass der geplante Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „AJ Medienproblem“ signifikant ist ($M_{AJL} = 3,49$, $SD = 0,82$; $M_{AJM} = 3,09$, $SD = 0,75$; $F_{1/83} = 4,07$, $p \leq .05$). Die Teilnehmerinnen in „AJ Lebensproblem“ zeigten ein höheres Ausmaß an Exploration als die Teilnehmerinnen in „AJ Medienproblem“. Hypothesenkonform war auch der geplante Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „JJ (Lebensproblem)“ signifikant ($M_{AJL} = 3,49$, $SD = 0,81$; $M_{JJ} = 2,94$, $SD = 0,67$; $F_{1/83} = 7,73$, $p \leq .01$). Danach war das Ausmaß an Exploration in „AJ Lebensproblem“ stärker ausgeprägt als in „JJ (Lebensproblem)“.

Abbildung 3 verdeutlicht das Ergebnis, dass – wie angenommen – die jugendlichen Teilnehmerinnen in der Experimentalbedingung ein stärkeres Ausmaß an Exploration aufwiesen als die Teilnehmerinnen in den jeweiligen Kontrollbedingungen.

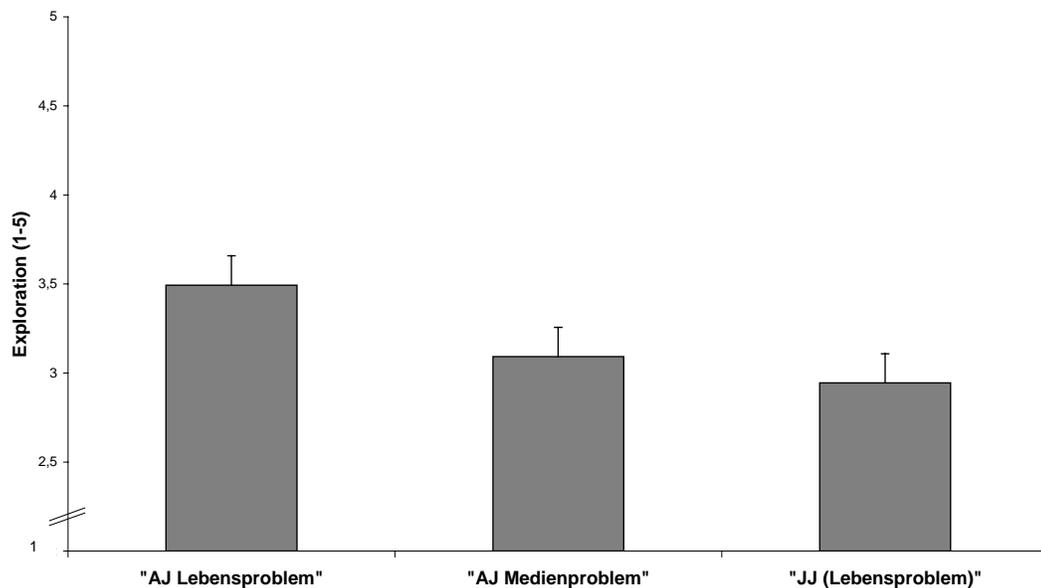


Abbildung 3: Mittelwerte (mit Standardfehlern) für Exploration (Skala 1-5) über die drei Bedingungen

Insgesamt sprechen also die Ergebnisse aufgrund dieser Datenlage dafür, dass die experimentelle Manipulation gelungen war und die Motivationsstrukturen gemäß des Arbeitsmodells (siehe Kapitel 6.1) aktiviert wurden (siehe auch Kapitel 9.2 für die Diskussion dieser Befunde).

Zur Kontrolle wurde abschließend noch überprüft, ob sich die experimentellen

Bedingungen darüber hinaus nicht auch noch im Ausmaß positiver Emotionen während der Interaktion unterschieden. Diese Kontrolle war notwendig, weil aus der Emotionsliteratur hervorgeht, dass positive Emotionen einen Einfluss auf die untersuchten abhängigen Variablen haben (siehe Kapitel 5). Für die älteren Teilnehmerinnen zeigte sich, dass es zwischen den drei experimentellen Bedingungen keine Unterschiede im Ausmaß positiver Gefühle während der Interaktion gab ($M_{AJL} = 3,60$, $SD = 0,54$; $M_{AJM} = 3,65$, $SD = 0,59$; $M_{AA} = 3,51$, $SD = 0,64$; $F_{2/84} = 0,44$, *n.s.*). Auch die jugendlichen Teilnehmerinnen der drei experimentellen Bedingungen unterschieden sich nicht im Ausmaß an positiven Gefühlen ($M_{AJL} = 3,52$, $SD = 0,53$; $M_{AJM} = 3,46$, $SD = 0,46$, $M_{JJ} = 3,57$, $SD = 0,59$; $F_{2/84} = 0,34$, *n.s.*). Dieser Nachweis war wichtig, um auszuschließen, dass die im nachfolgenden Kapitel berichteten Effekte durch Generativität und Exploration und nicht durch das Ausmaß positiver Gefühle während der Interaktion zustande kommen.

8.3 Überprüfung der zentralen Hypothese: Effekte der experimentellen Manipulation

8.3.1 Der Effekt der experimentellen Manipulation bei den jugendlichen Teilnehmerinnen

Effekte für prosoziales Verhalten. Zu überprüfen war die Hypothese, dass sich in „AJ Lebensproblem“ mehr jugendliche Teilnehmerinnen prosozial verhalten als in „AJ Medienproblem“, d. h., es sollten sich in der Experimentalbedingung mehr Teilnehmerinnen freiwillig bereit erklären, bei der Aktion des fiktiven Vereins „Brieftauben e.V.“ mitzumachen. Außerdem wurde die Hypothese überprüft, dass sich in „AJ Lebensproblem“ auch mehr jugendliche Teilnehmerinnen als in „JJ (Lebensproblem)“ prosozial verhalten.

Insgesamt verhielten sich 47 der Teilnehmerinnen (52%) prosozial. Um die beiden Einzelvergleichshypothesen zu überprüfen, wurde die Häufigkeitsverteilung der Personen, die sich prosozial verhielten, über die beiden jeweiligen Bedingungen hinweg mittels Chi²-Tests auf signifikante Verteilungsunterschiede überprüft. Erwartungsmäß war der Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „AJ Medienproblem“ signifikant ($\chi^2(1, N = 60) = 8,53$; $p \leq 0,01$). Es zeigt sich, dass sich von den 30 jugendlichen Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe 24 Jugendliche

(80%) prosozial verhielten, in „AJ Medienproblem“ waren es dagegen nur 13 (43%). Hypothesengemäß war auch der Vergleich zwischen der Experimentalgruppe und „JJ (Lebensproblem)“ signifikant ($\chi^2(1, N = 60) = 13,3; p \leq 0,001$). Von den 30 Jugendlichen verhielten sich in „JJ (Lebensproblem)“ 10 Jugendliche (33%) prosozial⁴⁰. Abbildung 4 verdeutlicht das Ergebnis graphisch, dass sich in der Experimentalgruppe im Vergleich zu den Kontrollgruppen mehr Jugendliche prosozial verhielten.

Kontrollanalysen. An dieser Stelle soll noch auf Variablen hingewiesen werden, die möglicherweise das berichtete Befundmuster verzerrt haben könnten. Dies betrifft zunächst den in Kapitel 8.2 beschriebenen Sachverhalt, dass sich eine jugendliche Dyade im Vorfeld der Untersuchung kannte, und dass vier Jugendliche im Vorfeld wussten, dass sie mit einer älteren Person interagieren würden. Es zeigt sich, dass die Befundlage stabil blieb, wenn die beiden einander bekannten jugendlichen Teilnehmerinnen von der Analyse ausgeschlossen wurden (Vergleich „Alt-Jung Lebensproblem“ – „JJ (Lebensproblem)“: $\chi^2(1, N = 58) = 13,53; p \leq 0,001$). Die Befundlage blieb auch stabil, wenn die jugendlichen Teilnehmerinnen, die im Vorfeld wussten, dass sie mit einer älteren Frau interagieren würden, von der Analyse ausgeschlossen wurden (Vergleich „Alt-Jung Lebensproblem“ – „Alt-Jung Medienproblem“: $\chi^2(1, N = 56) = 7,25; p \leq 0,01$).

Des Weiteren könnte eine Verzerrung der Befunde möglicherweise dadurch zustande gekommen sein, dass sich die Teilnehmerinnen an beiden experimentellen Bedingungen, in denen eine G1-G3- Interaktion stattfand („Alt-Jung Lebensproblem“ und „Alt-Jung Medienproblem“), in der Häufigkeit ihrer Kontakte mit älteren Menschen im weiteren Verwandten- und Bekanntenkreis unterschieden (siehe Kapitel 7.6.2.1). Deshalb wurde geprüft, ob es in der Gesamtstichprobe (d. h. über alle Teilnehmerinnen der beiden Bedingungen hinweg betrachtet) einen signifikanten Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Kontakthäufigkeit in diesem Bereich gibt. Da sich zeigt, dass dieser Zusammenhang nicht signifikant war ($C = 2,81$, n.s.), ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse nicht durch Unterschiede in dieser Variablen verzerrt sind.

⁴⁰ Für den interessierten Leser ist an dieser Stelle auch noch das Ergebnis des Chi²-Tests über alle drei Bedingungen hinweg berichtet: $\chi^2(2, N = 90) = 14,52; p \leq 0,001$.

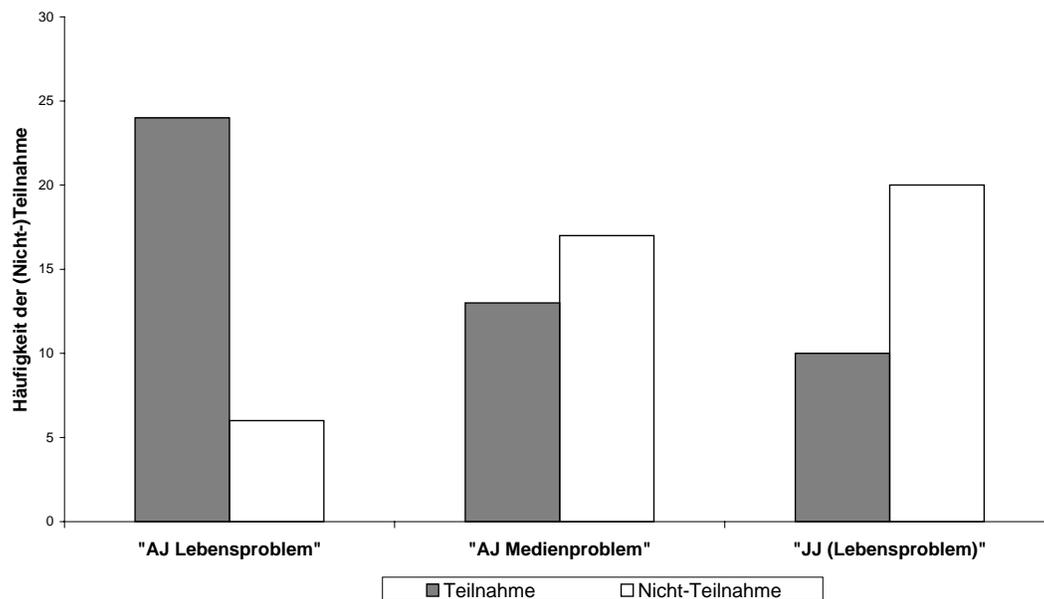


Abbildung 4: Absolute Häufigkeiten der (Nicht-)Teilnahme bei der Hilfeaktion über die drei Bedingungen

Effekte für kommunale Ziele. Zunächst einmal soll ein Überblick über die Verteilung der Sinneinheiten auf die vier Kategorien „agentische Ziele“, „kommunale Ziele“, „uneindeutig“ und „Nicht-Antworten“ gegeben werden. Es zeigt sich, dass bei den insgesamt 1225 Sinneinheiten die Kategorie „agentische Ziele“ mit einer Häufigkeit von 670 Sinneinheiten (54,7%) am häufigsten besetzt war. Die Kategorie „kommunale Ziele“ war mit einer Häufigkeit von 503 Sinneinheiten (41,1%) besetzt. 40 Aussagen (3,3%) fielen in die Kategorie, bei der nicht eindeutig zwischen agentischen und kommunalen Zielen zu trennen war. Insgesamt wurden lediglich 12 Aussagen (1,0%) übereinstimmend als Nicht-Antworten kategorisiert. Aufgrund entwicklungs- und geschlechterpsychologischer theoretischer und empirischer Befunde ist dieses Ergebnis erwartungskonform. Danach ist im Jugendalter das Verhältnis von agency zu communion noch stärker in Richtung agency verschoben, wobei gleichzeitig bei Frauen ein relativ hohes Ausmaß an kommunalen Zielen zu erwarten ist (siehe Kapitel 5.2.3). Das Verhältnis von agentischen zu kommunalen Zielen kann somit als Hinweis für die Validität der Konstrukte betrachtet werden.

Aufbauend darauf wurde für jede Person ein Quotient gebildet, welcher sich aus der Anzahl von kommunalen Sinneinheiten zur Anzahl der agentischen Sinneinheiten (ohne die uneindeutigen und die Nicht-Antworten) ergibt. Dieser

Quotient bildete die zentrale abhängige Variable.

Auf der Grundlage dieses Quotienten wurde die Annahme überprüft, dass bei den Teilnehmerinnen in „AJ Lebensproblem“ im Anschluss an die Interaktion das Verhältnis von kommunalen Zielen zu agentischen Zielen signifikant stärker in Richtung kommunale Ziele verschoben sein sollte als bei den Teilnehmerinnen in „AJ Medienproblem“, d. h. es wurde getestet, ob die Quotienten aus kommunalen zu agentischen Zielen in der Experimentalgruppe signifikant größer sind. Außerdem wurde die Hypothese überprüft, dass bei den Teilnehmerinnen in der Experimentalgruppe diese Quotienten größer sind als bei den Teilnehmerinnen der Bedingung „JJ (Lebensproblem)“⁴¹.

Entgegen der Erwartung zeigte die univariate einfaktorielle Varianzanalyse aber, dass weder der erste noch der zweite geplante Einzelvergleich signifikant war, d. h. es lag in beiden Fällen kein signifikanter Unterschied zwischen der experimentellen Bedingung und der Kontrollgruppe vor ($M_{AJL} = 0,808$, $SD = 0,745$; $M_{AJM} = 0,864$, $SD = 0,707$; $M_{JJ} = 0,809$, $SD = 0,532$; Vergleich „AJ Lebensproblem“ – „AJ Medienproblem“: $F_{1/85} = 0,10$, *n.s.*, Vergleich „AJ Lebensproblem“ – „JJ (Lebensproblem)“: $F_{1/85} = 0,00$, *n.s.*).

8.3.2 Der Effekt der experimentellen Manipulation bei den älteren

Teilnehmerinnen

Effekte für kognitiv-affektive Komplexität. Zu überprüfen war die Hypothese, dass kognitiv-affektive Komplexität in „AJ Lebensproblem“ stärker ausgeprägt sein sollte als in „AJ Medienproblem“. Darüber sollte auch überprüft werden, dass kognitiv-affektive Komplexität in „AJ Lebensproblem“ stärker ausgeprägt sein sollte als in „AA (Lebensproblem)“.

Unter Verwendung einer univariater einfaktorieller Varianzanalyse zeigte sich, dass der geplante Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „AJ Medienproblem“ auf dem 10%-Niveau signifikant ist ($M_{AJL} = 2,63$, $SD = 1,07$; $M_{AJM} = 2,21$, $SD = 1,05$; $F_{1/86} = 2,75$, $p \leq 0,10$). Die Teilnehmerinnen in „AJ Lebensproblem“ zeigten vom Trend her ein höheres Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität als die Teilnehmerinnen in „AJ Medienproblem“. Hypothesenkonform zeigte sich auch, dass

⁴¹ Eine Teilnehmerin aus „AJ Lebensproblem“ und eine Teilnehmerin aus „AJ Medienproblem“ wurden von der Analyse ausgeschlossen, weil es sich bei ihnen um starke Ausreißer handelte (z-standardisierte Werte > 3,29, vgl. Tabachnick und Fidell (2001)).

der geplante Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „AA (Lebensproblem)“ signifikant war ($M_{AJL} = 2,63$, $SD = 1,07$; $M_{AA} = 1,70$, $SD = 0,84$; $F_{1/86} = 13,37$, $p \leq 0,001$). Danach zeigten die Teilnehmerinnen in „AJ Lebensproblem“ ein höheres Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität als die Teilnehmerinnen in „AA (Lebensproblem)“⁴².

Abschließend wurde noch explorativ überprüft, ob die Reihenfolge der Vorgabe von kognitiv-affektiver Komplexität bzw. kognitiver Leistungsfähigkeit einen Einfluss auf die Ergebnisse hatten. Dazu wurde eine zweifaktorielle overall-Varianzanalyse mit den beiden Faktoren experimentelle Bedingung und Testreihenfolge gerechnet. Es zeigte sich, dass weder der Faktor Testreihenfolge noch die Interaktion zwischen Testreihenfolge und experimenteller Bedingung signifikant waren (Testreihenfolge: $F_{1/83} = 0,30$, n.s.; experimentelle Bedingung: $F_{2/83} = 6,37$, $p \leq 0,01$, Interaktion Testreihenfolge*experimentelle Bedingung: $F_{2/83} = 0,19$, n.s.).

Abbildung 5 verdeutlicht graphisch das Ergebnis, dass, wie angenommen, die Teilnehmerinnen in „AJ Lebensproblem“ das im Vergleich zu beiden Kontrollbedingungen das höchste Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität aufwiesen.

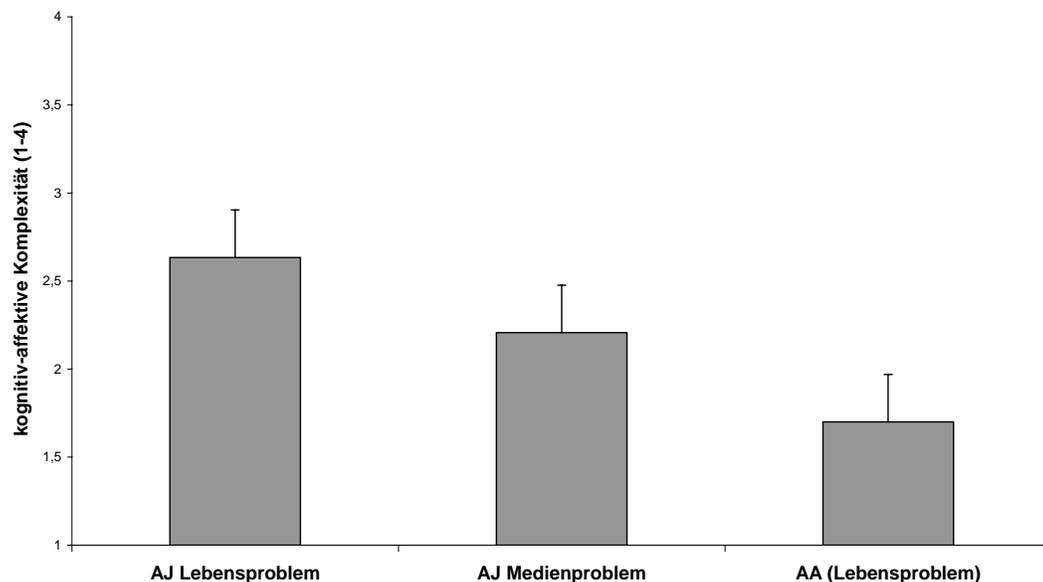


Abbildung 5: Mittelwerte (mit Standardfehlern) für kognitiv-affektive Komplexität (Skala 1-4) über die drei Bedingungen

⁴² Explorativ zeigte sich auch der Trend, dass in „AJ Medienproblem“ das Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität stärker ausgeprägt war als in „AA (Lebensproblem)“ ($F_{1/86} = 3,88$, $p \leq 0,10$).

Effekte für kognitive Leistung. Zu überprüfen war die Hypothese, dass die über drei Indikatoren gemessene kognitive Leistungsfähigkeit in „AJ Lebensproblem“ stärker ausgeprägt sein sollte als in „AJ Medienproblem“. Des Weiteren sollte die Hypothese überprüft werden, dass die über diese drei Indikatoren gemessene kognitive Leistungsfähigkeit in „AJ Lebensproblem“ stärker ausgeprägt ist als in „AA (Lebensproblem)“.

Unter Verwendung von multivariaten einfaktoriellen Varianzanalysen und dem Kriterium von Wilks' Lambda zeigte sich erwartungsgemäß, dass der Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „AJ Medienproblem“ signifikant war ($F_{3/83} = 2,92, p \leq 0,05$)⁴³. Danach zeigten Teilnehmerinnen über die kombinierten kognitiven Indikatoren hinweg in „AJ Lebensproblem“ das höhere Ausmaß an kognitiver Leistungsfähigkeit als die Teilnehmerinnen in „AJ Medienproblem“. Daran anschließende univariate Varianzanalysen zeigten, dass es signifikante Effekte für Verarbeitungsgeschwindigkeit (Test Buchstabenvergleich: $M_{AJL} = 12,25, SD = 2,49$; $M_{AJM} = 10,90, SD = 2,89$; $F_{1/85} = 3,19, p \leq 0,10$) und für Wortflüssigkeit (Test Wortanfang mit S: $M_{AJL} = 18,97, SD = 6,97$; $M_{AJM} = 15,27, SD = 6,49$; $F_{1/85} = 5,36, p \leq 0,05$) gab. Der Effekt für logisches Denken war nicht signifikant (Test Buchstabenfolgen: $M_{AJL} = 7,79, SD = 3,45$; $M_{AJM} = 7,83, SD = 3,88$; $F_{1/85} = 0,00$; *n.s.*).

Entgegen der Hypothese zeigte sich, dass der geplante Vergleich zwischen „AJ Lebensproblem“ und „AA (Lebensproblem)“ nicht signifikant war ($F_{3/83} = 0,68, n.s.$). In keinem der drei Tests gab es signifikante Unterschiede zwischen den beiden Bedingungen (Test Buchstabenvergleich: $M_{AJL} = 12,25, SD = 2,49$; $M_{AA} = 12,70, SD = 3,19$; $F_{1/85} = 0,35, n.s.$; Test Buchstabenfolgen: $M_{AJL} = 7,79, SD = 3,45$; $M_{AA} = 7,87, SD = 3,29$; $F_{1/85} = 0,01, n.s.$; Test Wortanfang mit S: $M_{AJL} = 18,97, SD = 6,97$; $M_{AA} = 16,97, SD = 4,58$; $F_{1/85} = 1,56, n.s.$).

Anschließend wurde noch explorativ überprüft, ob die Reihenfolge der Vorgabe von kognitiv-affektiver Komplexität bzw. kognitiver Leistungsfähigkeit einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte. Dazu wurde eine zweifaktorielle overall-Varianzanalyse mit den beiden Faktoren experimentelle Bedingung und Testreihenfolge gerechnet. Es zeigte sich unter Verwendung von Wilks' Lambda, dass

⁴³ Der Score einer Teilnehmerin aus „AJ Lebensproblem“ im Test Buchstabenfolgen musste von der Analyse ausgeschlossen werden, weil die Teilnehmerin die Aufgabenstellung falsch verstanden hatte.

weder der Faktor Testreihenfolge noch die Interaktion zwischen Testreihenfolge und experimenteller Bedingung signifikant waren (Testreihenfolge: $F_{3/80} = 0,13$, n.s.; experimentelle Bedingung: $F_{6/160} = 1,89$, $p \leq 0,10$, Interaktion Testreihenfolge*experimentelle Bedingung: $F_{6/160} = 1,46$, n.s.).

Abbildung 6 verdeutlicht die Ergebnisse graphisch. Zum Zwecke der Darstellbarkeit der auf unterschiedlichen Maßeinheiten basierenden Ergebnisse wurden die Rohwerte T-standardisiert. Insgesamt lassen sich die Ergebnisse so zusammenfassen, dass im Bereich der kognitiven Leistungsfähigkeit die Teilnehmerinnen in „AJ Lebensproblem“ erwartungsgemäß besser abschnitten als in „AJ Medienproblem“. Die erwartete höhere kognitive Leistungsfähigkeit von „AJ Lebensproblem“ gegenüber „AA (Lebensproblem)“ blieb jedoch aus.

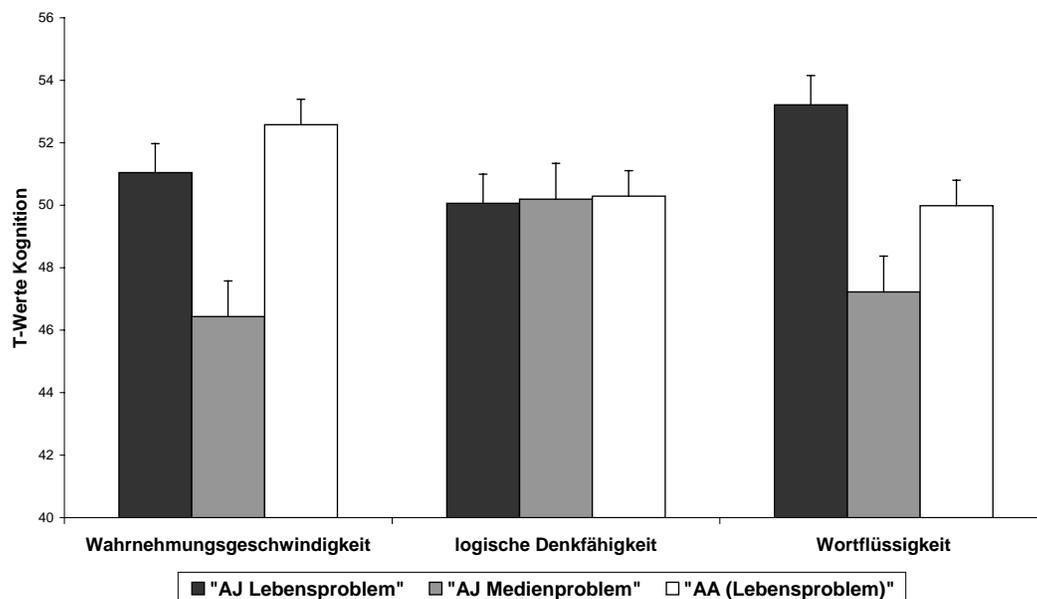


Abbildung 6: Mittelwerte (mit Standardfehlern) für drei Maße kognitiver Leistungsfähigkeit über die drei Bedingungen

9 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden experimentellen Studie werden nachfolgend in fünf Schritten diskutiert: Zunächst wird in den beiden ersten Abschnitten diskutiert, ob die experimentelle Umsetzung der Hypothesen bestimmte Voraussetzungen erfüllte, die gegeben sein müssen, die Befunde überhaupt sinnvoll vor dem Hintergrund des Arbeitsmodells (siehe Kapitel 6.1) interpretieren zu können. Dazu wird in einem *ersten Abschnitt* darauf eingegangen, ob die Randomisierung der Stichprobe gelungen war und gleiche Stichproben von Personen bzw. Dyaden unter den experimentellen Bedingungen getestet wurden (siehe Ergebnisse in Kapitel 7.6.2). In einem *zweiten Abschnitt* wird diskutiert, ob die Manipulation der experimentellen Bedingungen gelungen war und in der Experimentalbedingung die Motivationsstrukturen gemäß des Arbeitsmodells auch tatsächlich aktiviert wurden (siehe Ergebnisse in Kapitel 8.2). Nachdem sicher gestellt wurde, dass diese beiden Bedingungen gegeben waren, werden im *dritten Abschnitt* die Effekte der experimentellen Manipulation vor dem Hintergrund des Arbeitsmodells und im Theorieteil dargestellter psychologischer Literatur diskutiert und interpretiert (siehe Ergebnisse in Kapitel 8.3.2). Daraus werden Rückschlüsse auf die Brauchbarkeit des Arbeitsmodells abgeleitet. Abschließend werden die Befunde in den metatheoretischen Rahmen der Lebensspannenpsychologie eingebettet. In einem *vierten Abschnitt* werden die Grenzen der Untersuchung beschrieben und daraus Anregungen für weitere Forschung abgeleitet. Dieser Punkt wird besonders ausführlich diskutiert, weil die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema gezeigt hat, wie wenig generationenübergreifende Beziehungen in der bisherigen Forschung aus psychologischer Perspektive berücksichtigt worden sind. Der *fünfte und letzte Abschnitt* diskutiert die Relevanz der gewonnenen Befunde vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Gegenwarts- und Zukunftsszenarien.

9.1 Diskussion des Gelingens der Randomisierung

In der vorliegenden Studie kam der randomisierten Zuteilung der Teilnehmerinnen ein besonderer Stellenwert zu, insbesondere weil es sich bei dem Versuchsplan um ein between-subjects-Design handelte. Ziel war es, in den experimentellen Bedingungen eine Vergleichbarkeit der Personen sowie der Dyaden mit Blick auf zentrale

soziodemographische und psychologische Merkmale zu gewährleisten.

Die *randomisierte Verteilung der Teilnehmerinnen auf die experimentellen Bedingungen* war notwendig, um zu gewährleisten, dass die Stichproben älterer bzw. jugendlicher Teilnehmerinnen, die unter den jeweils drei Bedingungen pro Altersgruppe untersucht wurden, aus der gleichen Population stammen. Für die älteren Teilnehmerinnen zeigten vergleichende Analysen zwischen den Stichproben unter den verschiedenen experimentellen Bedingungen, dass keine systematischen Unterschiede in demographischen und psychologischen Merkmalen vorlagen.

Die älteren Teilnehmerinnen der drei Bedingungen unterschieden sich nicht in Hinblick auf Alter, Ausbildungsdauer, Bildungsabschlüsse, Kontakthäufigkeit zur jungen Generation und auch nicht in zentralen Persönlichkeitsmerkmalen, körperlicher Gesundheit und Lebenszufriedenheit. Auch die Randomisierung der jugendlichen Teilnehmerinnen auf die experimentellen Bedingungen war weitestgehend gelungen. Die jugendlichen Teilnehmerinnen unterschieden sich nicht in Hinblick auf Alter, zentrale Persönlichkeitsmerkmale sowie Lebenszufriedenheit. Sie unterschieden sich auch nicht in Hinblick auf die Häufigkeit, mit der sie Kontakte zur älteren Generation in der Familie sowie außerhalb von Familie und Bekanntenkreis hatten. Sie unterschieden sich allerdings signifikant in der Häufigkeit des Kontaktes zur älteren Generation im weiteren Verwandten- und Bekanntenkreis. Die Kontrollanalysen in Kapitel 8.3.1 zeigen allerdings, dass angenommen werden kann, dass dies nicht die Effekte der experimentellen Manipulation beeinflusst. Das Gelingen der Randomisierung zeigt auch, dass die Teilnehmerinnen unter den experimentellen Bedingungen vergleichbare Interaktionspartnerinnen hatten. Die Tatsache, dass die Vergleichbarkeit der Personen unter den experimentellen Bedingungen gegeben war, kann bei der späteren Diskussion der Ergebnisse als Grundlage dafür betrachtet werden, dass die beobachteten Effekte auch tatsächlich auf die experimentelle Manipulation zurückgehen und nicht darauf, dass sich die Stichproben unter den einzelnen experimentellen Bedingungen bereits vor der Untersuchung (1) in zentralen, die Interaktion beeinflussenden Variablen sowie (2) in den untersuchten Kriterien unterschieden.

Die *randomisierte Verteilung der altersheterogenen Dyaden auf die experimentellen Bedingungen* war notwendig, um zu gewährleisten, dass sich die Stichprobe der Dyaden in der Experimentalbedingung nicht systematisch von der Stichprobe der Dyaden in der altersheterogenen Kontrollbedingung unterschied. Es

zeigte sich, dass sich die beiden experimentellen Bedingungen nicht darin unterschieden, wie die Dyaden bezüglich (1) der Häufigkeit des Kontaktes mit der anderen Generation sowie bezüglich (2) interaktionsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale zusammengesetzt waren. Insgesamt zeigt sich, dass die Dyaden in den beiden altersheterogenen Bedingungen ähnlich zusammengesetzt waren. Daher kann bei der Diskussion der Ergebnisse argumentiert werden, dass die gefundenen Effekte auch tatsächlich auf die experimentelle Manipulation des interaktiven Settings zurückgehen und nicht darauf, dass sich das experimentelle Setting unter den Bedingungen durch unterschiedlich zusammengesetzte Dyaden systematisch unterschied.

9.2 Diskussion des Gelingens der experimentellen Manipulation

Die experimentelle Manipulation zielte darauf ab, experimentell interaktive Kontexte zu schaffen, die sich in dem Ausmaß unterschieden, in welchem Generativität seitens der älteren Person und Exploration seitens der jugendlichen Person aktiviert wurde. In der Experimentalbedingung sollte ein hohes Ausmaß an Generativität und Exploration aktiviert werden, dagegen sollte in den zwei Kontrollbedingungen ein vergleichsweise niedriges Ausmaß an Generativität und Exploration aktiviert werden. Angenommen wurde, dass die systematische Variation zweier Faktoren des sozialen Settings, nämlich des Alter des Interaktionspartners und des Aufgabentypus, mit einer hypothesenkformen Variation von generativem bzw. explorativem Erleben und Verhalten einhergeht.

Die Skalen, anhand derer Generativität und Exploration erfasst wurden, wiesen zufriedenstellende Reliabilitäten auf (Generativität: $\alpha = .75$, Exploration: $\alpha = .62$). Es zeigte sich, dass die älteren Teilnehmerinnen in „AJ Lebensproblem“ ein signifikant höheres Ausmaß an Generativität und die jugendlichen Teilnehmerinnen ein signifikant höheres Ausmaß an Exploration als die Teilnehmerinnen in den beiden jeweiligen Kontrollgruppen aufwiesen. Dies kann als Beleg dafür betrachtet werden, dass die experimentelle Manipulation gelungen war. Damit war eine Basis dafür geschaffen, bei der Interpretation der Ergebnisse argumentieren zu können, dass die gefundenen Effekte auch tatsächlich auf die Aktivierung von Generativität bzw. Exploration zurückzuführen sind. Wie zu erwarten war, zeigte sich allerdings auch, dass das Ausmaß an Generativität und Exploration nicht das Minimum der

Ratingsskala erreichte. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass in den beiden Kontrollbedingungen Voraussetzungen für die Aktivierung psychosozialer Korrelate von Generativität und Exploration gegeben waren. So sollte bei der älteren Person in „AJ Medienproblem“ auch Fürsorgeerleben und in „AA (Lebensproblem)“ auch Expertiseerleben aktiviert werden; bei der Jugendlichen ist davon auszugehen, dass auch in den beiden Kontrollbedingungen Neugier und Interesse aktiviert werden. Außerdem sollte die Differenz zwischen der Experimentalgruppe und den Kontrollbedingungen dadurch nicht noch größer ausgefallen sein, als dass Unterschiede in den Ratings zwischen den Gruppen durch die Art der Messung möglicherweise unterschätzt wurden. Dies sollte etwas damit zu tun haben, dass nicht die gleiche Stichprobe von Personen die drei Situationen gegeneinander beurteilten, sondern die Situation von unterschiedlichen Stichproben mit dem Maximum bzw. Minimum der Skala verglichen wurde. Dadurch sollten in allen experimentellen Bedingungen mittlere Ratings bevorzugt werden.

Es zeigte sich, dass durch die experimentelle Manipulation neben Generativität und Exploration nicht gleichzeitig auch das Ausmaß positiver Gefühle während der Interaktion systematisch variiert wurde. Die drei Bedingungen unterschieden sich nicht im Ausmaß positiver Gefühle. Da an verschiedenen Stellen im Theorieteil der Arbeit gezeigt wurde, dass positive Emotionen Effekte auf die abhängigen Variablen haben (siehe Kapitel 5.1 und 5.2), war dieser Nachweis wichtig, um argumentieren zu können, dass die Effekte der experimentellen Manipulation tatsächlich auch durch die Variation von Generativität und Exploration und nicht systematisch mit der Variation von positiven Gefühlen während der Interaktion in Zusammenhang stehen.

9.3 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse der

Hypothesenprüfung

Bevor die Ergebnisse diskutiert werden, soll noch auf zwei Punkte eingegangen werden, die die Interpretation der Befunde betreffen. *Erstens* ist vorzuschicken, dass die Manipulationskontrolle gezeigt hat, dass die gefundenen Effekte auf die Variation von Generativität und Exploration zurückzuführen sind. Die Studie erlaubt aber keine spezifischeren Aussagen über die Aktualgenese der Effekte. Die Befunde werden zwar vor dem Hintergrund der in dem Arbeitsmodell theoretisch

angenommenen psychosozialen Effekte der Aktivierung von Generativität (Selbstwertsteigerung, Offenheit, Fürsorge) und Exploration (hohe Aufmerksamkeit, positive Repräsentation der älteren Person und der Beziehung) diskutiert. Diese wurden aber in der vorliegenden Studie nicht überprüft. Außerdem kann nicht getestet werden, inwiefern neben Generativität und Exploration auch die Aktivierung positiver bzw. negativer Altersstereotype an dem Zustandekommen der Effekte beteiligt ist, wie in dem Arbeitsmodell angenommen. (Dieser Punkt wird in Kapitel 9.4 vertieft.)

Zweitens ist noch darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Studie eine Experimentalgruppe mit je einer von zwei Kontrollgruppen im Rahmen eines between-subjects Designs verglichen wurde. Es lag keine Baseline der einzelnen Teilnehmerinnen aus einer Testung vor der sozialen Interaktion vor. Daher ist es aufgrund der Befunde nicht möglich ist, eindeutig zu sagen, ob bei Vorliegen von Gruppenunterschieden die Effekte als Leistungssteigerung der Experimentalgruppe, Leistungsabfall der Kontrollgruppe oder als eine Kombination von beiden Faktoren zu interpretieren sind.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der experimentellen Manipulation für jede Altersgruppe zunächst zusammengefasst, dann vor dem Hintergrund des Arbeitsmodells diskutiert und schließlich auf der Grundlage existierender Literatur interpretiert. Vorab gibt Tabelle 9 einen Überblick über die Befunde.

Tabelle 9: Tabellarische Übersicht über die Ergebnisse der Hypothesenprüfung

		„AJ Lebensproblem“ >	AJ Lebensproblem“ >
		„AJ Medienproblem“	„AA/JJ (Lebensproblem)“
Ältere Person	Kognitive Leistungsfähigkeit	<i>bestätigt^a</i>	<i>nicht bestätigt</i>
	Kognitiv-affektive Komplexität	<i>bestätigt (Trend)</i>	<i>bestätigt</i>
Jugendliche Person	Prosoziales Verhalten	<i>bestätigt</i>	<i>bestätigt</i>
	Kommunale Ziele	<i>nicht bestätigt</i>	<i>nicht bestätigt</i>

^a Die Hypothese wurde über die drei kombinierten Indikatoren Verarbeitungsgeschwindigkeit,

Wortflüssigkeit und logisches Denken hinweg bestätigt. Der Effekt zeigt sich für Verarbeitungsgeschwindigkeit und Wortflüssigkeit, nicht für logisches Denken.

Anmerkung. Das Zeichen > bedeutet, dass die Hypothese hier lautet, dass in der abhängigen Variable ein „Mehr“ (höhere Merkmalsausprägung, größere Häufigkeit) erwartet wird.

9.3.1 Diskussion und Interpretation der Effekte der experimentellen Manipulation bei den jugendlichen Teilnehmerinnen

Zusammenfassung der Befunde. Die Hypothese, dass sich mehr jugendliche Teilnehmerinnen nach einer Interaktion mit einer älteren Teilnehmerin, in der ältere Personen den Erfahrungsvorsprung haben („AJ Lebensproblem“), prosozial verhalten und ein höheres Ausmaß an kommunalen Zielen aufweisen als Teilnehmerinnen nach einer Interaktion mit einer älteren Teilnehmerin, in der Jugendliche selber den Erfahrungsvorsprung haben („AJ Medienproblem“), wurde teilweise bestätigt. Erwartungsgemäß verhielten sich die Teilnehmerinnen der Experimentalbedingung häufiger prosozial als die Teilnehmerinnen in der Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“, d. h. sie erklärten sich bei der Aufgabe „Brieftauben e. V.“ häufiger bereit, Kontakt zu einem kranken Kind aufzunehmen. Der erwartete Effekt für kommunale Ziele blieb allerdings aus.

Auch die Hypothese, dass sich die Teilnehmerinnen der Experimentalbedingung nach der sozialen Interaktion häufiger prosozial verhalten und ein höheres Ausmaß an kommunalen Zielen aufweisen als Teilnehmerinnen nach der Interaktion mit einer anderen Jugendlichen („JJ (Lebensproblem)“), wurde teilweise bestätigt. Hier zeigte sich ein ähnliches Befundmuster wie in der vorausgehenden Hypothese. Zwar zeigte sich der angenommene Effekt für die Häufigkeit prosozialen Verhaltens, nicht aber für kommunale Ziele.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt der Effekt für prosoziales Verhalten vor dem Hintergrund des Arbeitsmodells diskutiert. In einem zweiten Schritt werden mögliche Gründe dafür zusammengetragen werden, warum der Effekt für kommunale Ziele ausblieb.

Diskussion und Interpretation der Befunde für prosoziales Verhalten. Der Befund für prosoziales Verhalten steht in Übereinstimmung mit der Vorhersage des Arbeitsmodells. Danach kann angenommen werden, dass in der Experimentalbedingung durch die gemeinsame Bearbeitung eines Themas, in welchem die älteren Personen den Erfahrungsvorsprung haben, eine soziale Situation

geschaffen wird, in der sich das Generativitätsmotiv der älteren Person und das Explorationsmotiv der Jugendlichen ideal zusammenfügen. Es wird angenommen, dass sich die ältere Person infolge der Aktivierung von Generativität gegenüber der jugendlichen Person zugewandt, unterstützend und solidarisch verhält. Gleichzeitig sollte die Situation bei der jugendlichen Person infolge der Aktivierung von Exploration Neugier und Aufmerksamkeit anregen. Die so beschriebene sozial-motivationale Konstellation sollte sogar noch dadurch verstärkt werden, dass durch die Vorgabe der Aufgabe sowohl bei der jugendlichen Person als auch bei der älteren Person selbst „Weisheitsstereotype“ aktiviert werden, die bei der Jugendlichen Interesse und Wertschätzung der älteren Person hervorrufen. Bei den Jugendlichen sollte daher eine positive, auf Gemeinschaft und Fürsorglichkeit charakterisierte mentale Repräsentation der älteren Person und der Beziehung gebildet werden, die in Folge das soziale Verhalten beeinflusst (in diesem Fall das Verhalten gegenüber unbekanntem, kranken Kindern/Jugendlichen).

Die vergleichsweise geringe Anzahl von sich prosozial verhaltenden Jugendlichen in der Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“ lässt sich anhand des Arbeitsmodells so interpretieren, dass die gemeinsame Bearbeitung eines Themas, bei welchem die jugendliche Person einen Wissensvorsprung hat und bezüglich dessen sogar in stereotypen Vorstellungen negative Erwartungen an die Leistung älterer Menschen bestehen, generatives Verhalten bei der älteren Person verhindert und bei der Jugendlichen weniger Interesse und Wertschätzung für die ältere Person hervorgerufen wird. Die mentale Repräsentation der älteren Person sollte daher im Vergleich zur Experimentalbedingung schwächer und negativer ausfallen und in ihrem Inhalt weniger auf Unterstützung, Fürsorge und Solidarität ausgerichtet sein. Auch die vergleichsweise geringe Anzahl sich prosozial verhaltender Jugendlicher in der Bedingung „JJ (Lebensproblem)“ lässt sich so interpretieren, dass bei der Jugendlichen keine „generative“ Repräsentation der Interaktionspartnerin bzw. der Beziehung gebildet wird, weil in dem vorgegebenen thematischen Rahmen bei den jugendlichen Interaktionspartnern weder die Kompetenz noch die Motivation vorhanden ist, sich fürsorglich und unterstützend zu verhalten. Hier treffen vielmehr zwei gleiche Motivsysteme aufeinander. Gegeben dem thematischen Rahmen der Interaktion ist eine solchen Konstellation in Hinblick auf prosoziales Verhalten eher ungünstig.

Ob es sich bei dem dargestellten Befund für prosoziales Verhalten um einen

Effekt handelt, der durch die *Aktivierung bestehender Personen- bzw. Beziehungsschemata* hervorgerufen wird, oder um einen Effekt, der auf Modelllernen zurückgeht, kann aufgrund der vorliegenden Studie nicht geklärt werden. Für beide Arten von psychologischen Prozessen wurde in der Vergangenheit gezeigt, dass sie mit Plastizität im Bereich prosozialen Verhaltens in Zusammenhang stehen (siehe Kapitel 5.2). So zeigt sich auf der einen Seite in der Literatur zum Modelllernen der Befund, dass sich Kinder, die helfende Modelle beobachten, häufiger prosozial verhalten als Kinder, die egoistische Modelle beobachten, und dass erworbene Verhaltensweisen z. T. auch auf neue Verhaltensweisen und in neuen Settings angewendet werden (Überblick bei Eisenberg & Fabes, 1998). Zieht man Modelllernen als Interpretationsfolie heran, dann kann man argumentieren, dass die ältere Person in ihrem auf die adoleszente Person gerichteten Verhalten als Modell fungiert. Auf der anderen Seite demonstrieren Studien im Rahmen interpersoneller sozial-kognitiver Theorien, dass prosoziales Verhalten nicht nur durch Neulernen, sondern durch die bloße Aktivierung kooperativer Personen- bzw. Beziehungsschemata hervorgerufen werden kann. So zeigte z. B. die in Kapitel 5.2.2 dargestellte Studie von Fitzsimons und Bargh (2003), dass das Nachdenken über einen guten Freund dazu führt, dass sich Personen prosozialer verhalten. Vor dem Hintergrund dieses Interpretationsansatzes kann man argumentieren, dass durch die Interaktion mit der älteren Person bei der jugendlichen Person durch Fürsorge, Unterstützung und Solidarität charakterisierte Beziehungsschemata (etwa die Beziehungen zu den eigenen Großeltern) aktiviert werden, die sie im Laufe ihres Lebens entwickelt haben. Beide Prozesse – Modelllernen und Schemaaktivierung - sind vermutlich in der Realität nicht eindeutig voneinander zu trennen. Anzunehmen ist, dass beide Prozesse parallel zueinander an dem Zustandekommen der Effekte beteiligt sind.

Diskussion und Interpretation der Befunde für kommunale Ziele. Bei der Spekulation über das Ausbleiben des Effektes für kommunale Ziele bietet es sich an, sowohl über inhaltliche als auch über methodische Ursachen nachzudenken. Es sind mindestens zwei inhaltliche Ursachen denkbar. Zum einen könnte es sein, dass in der Experimentalbedingung die erwartete positive Repräsentation der Person und der Beziehung zwar eingetreten ist, dass aber der automatische Transfer auf den Bereich persönlicher Wünsche, Ziele und Intentionen fehlgeschlagen war. Dies könnte darauf

zurückgeführt werden, dass das Kriterium zu weit von dem eigentlichen Effekt „entfernt“ war. Möglicherweise bedürfte es hier der wiederholten Interaktion mit einer älteren Person über einen längeren Zeitraum und bewusster Anstrengung, die gemachten Erfahrungen auf die eigene Person zu übertragen ("high road transfer", Salomon & Perkins, 1989). Diese Interpretation könnte auch erklären, warum sich der Effekt nicht für kommunale Ziele zeigte, aber für das verwandte Konstrukt prosoziales Verhalten, wo die Person bereits mit vorgegebenen Verhaltensmöglichkeiten ((Nicht-)Teilnahme an Hilfeaktion) konfrontiert wird und nicht selbst neues Verhalten generieren muss. Zum anderen kann das Ausbleiben des Effektes auch damit zusammenhängen, dass das Plastizitätsspektrum im Bereich von Wünschen, Zielen und Intentionen in der früheren Adoleszenz noch zu gering ausgeprägt ist, als dass situative Einflüsse eine Veränderung hervorrufen könnten. Diese Annahme ergibt sich aus der Überlegung heraus, dass in dieser Altersphase Zukunftsvorstellungen von noch wenig elaborierten und wenig idiosynkratischen Inhalten geprägt sind, sondern stereotype Lebensentwürfe überwiegen. Beim Lesen der Protokolle bestätigt sich auch der Eindruck, dass eine hohe Konformität bei der Nennung antizipierter Rollen und Aktivitäten im Bereich von Partnerschaft, Heirat, weiterer Ausbildung und Beruf bestehen. Die Orientierung an normativen Zukunftsvorstellungen ist vermutlich „immunisierend“ gegenüber situativen Einflussfaktoren sein.

Neben den gerade erörterten Gründen könnte die Tatsache, dass in der vorliegenden Studie keine Effekte der experimentellen Manipulation im Bereich kommunaler Ziele gefunden wurden, methodische Ursachen haben. Möglicherweise ist das verwendete Messinstrument zu wenig änderungssensitiv. Dies könnte daran gelegen haben, dass die Satzanfänge vielleicht doch den Fokus zu sehr auf die eigene Person lenken und dadurch zu stark chronische Selbst- und Zielschemata aktivieren. Dadurch sollte eine Beeinflussung der „Gedankenstichprobe“ durch situationale Einflüsse ausbleiben. Eine weitere methodische Ursache für das Ausbleiben der Effekte könnte aber auch darin bestanden haben, dass das Messinstrument nicht ausreichend konstruktvalid ist. Konstruktvalidität ist aber eine Voraussetzung dafür, dass sich der Effekt der experimentellen Manipulation nachweisen lässt. Zwar wurde die der Kategorisierung zugrunde liegende Arbeitsdefinition von „agentisch“ und „kommunal“ der etablierten Literatur entnommen (siehe Saragovi et al., 1997), die genaue inhaltliche Definition der Kategorien in Bezug auf das vorgegebene

Textmaterial wurde aber für die vorliegende Arbeit konzipiert. Es könnte zum Beispiel sein, dass bestimmte der „vermeidungsorientierten“ Satzergänzungen, nämlich Angst vor Alleinsein oder Angst vor dem Verlust von nahestehenden Menschen, die in der vorliegenden Studie der Kategorie „kommunales Ziel“ zugeordnet wurden, mit Blick auf die Validität besser der Kategorie „agentisches Ziel“ hätten zugeordnet werden sollen.

Einbettung der Befunde in die bisherige Forschungslage. Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurde theoretisch hergeleitet, dass die Weitergabe von Lebenswissen durch ältere Menschen für Adoleszente eine Situation darstellt, die für sie von hoher Relevanz ist, und in die daher ein hohes Ausmaß an geistiger Energie investiert wird (siehe Kapitel 4.1.3). Dies wurde darauf zurückgeführt, dass Jugendliche in dieser Entwicklungsphase ein Bedürfnis danach haben, Informationen zu sammeln, die sie für die Identitätsbildung und zur Vorbereitung auf zukünftige Entwicklungsaufgaben benötigen (z. B. Carstensen et al., 2003; Erikson, 1950). Einen direkten Hinweis für das hohe Interesse von G3-Angehörigen an generativen Situationen liefert die in Kapitel 3.2.2 beschriebene Studie von Mergler, Faust und Goldstein (1985). Hier zeigte sich, dass junge Menschen eine besonders gute Behaltensleistung für vorgelesene Geschichten aufwiesen, die narrativen (im Gegensatz zu deskriptiven) Charakter hatten und von älteren Menschen (im Gegensatz zu jungen bzw. „mittelalten“ Menschen) vorgelesen wurden. Indirekte Hinweise für das hohe Interesse junger Menschen gegenüber dem Erfahrungswissen älterer Menschen lässt sich aus der Literatur zu subjektiven Entwicklungstheorien und Altersstereotypen ableiten (Heckhausen et al., 1989; Levy, 1996, siehe Kapitel 4.2). Hier zeigt sich, dass Weisheit als besondere Eigenschaft des hohen Alters betrachtet wird.

Die vorliegende Arbeit ist die erste Studie, die empirische Hinweise darauf liefert, dass sich generative Interaktionen förderlich auf den bei Jugendlichen noch entwicklungsdefizitären Bereich prosoziales Verhalten auswirken. Die vorliegende Studie erweitert damit das Spektrum nachgewiesener, mit generationenübergreifender Interaktion in Zusammenhang stehender psychologischer „Gewinne“. Bisher war der Nachweis positiver Effekte außerfamiliärer generationenübergreifender Interaktion weitestgehend auf die Reduktion negativer Altersstereotype beschränkt (z. B. Fox & Giles, 1993, siehe Kapitel 3.2.1).

9.3.2 Diskussion und Interpretation der Effekte der experimentellen Manipulation bei den älteren Teilnehmerinnen

Zusammenfassung der Befunde. Die Hypothese, dass ältere Personen nach einer Interaktion mit einer jugendlichen Person, in der sie einen Vorsprung an Erfahrungswissen haben („AJ Lebensproblem“), über drei kognitive Tests hinweg besser abschneiden als nach einer Interaktion mit einer jugendlichen Personen, in welcher Jugendliche den Erfahrungsvorsprung haben („AJ Medienproblem“), konnte bestätigt werden. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass sich der Effekt allerdings nur für Wortflüssigkeit und als Trend auch für Verarbeitungsgeschwindigkeit zeigt. Der Effekt für logisches Denken blieb aus. Die Hypothese, dass ältere Teilnehmerinnen nach der gemeinsamen Bearbeitung eines Lebensproblems mit einer jugendlichen Teilnehmerin („AJ Lebensproblem“) ein höheres Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität aufweisen als nach der gemeinsamen Bearbeitung einer Aufgabe zum Thema neue Medien, konnte bestätigt werden, wobei es sich dabei um einen Trend handelte.

Die Hypothese, dass sich die Überlegenheit der Experimentalgruppe auch in einer im Vergleich zu Peer-Interaktionen („AA (Lebensproblem“)) erhöhten kognitiven Leistungsfähigkeit zeigen sollte, bestätigte sich jedoch nicht. In keinem der drei Kriterien zeigten sich bei diesem Vergleich Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen. Die Hypothese, dass kognitiv-affektive Komplexität in der Experimentalgruppe stärker ausgeprägt ist als in Peer-Bedingung, wurde bestätigt.

Diskussion und Interpretation der Befunde für kognitive Leistungsfähigkeit. Das Ergebnis der ersten Hypothese (Vergleich „AJ Lebensproblem“ – „AJ Medienproblem“) bestätigt die Annahme des Arbeitsmodells, wonach Situationen, die es einer älteren Person ermöglichen, Wissen weitergeben und eine junge Person unterstützen zu können, mit einer Aktivierung geistiger Ressourcen einhergeht. Damit ist der Befund neben der Studie von Adams et al. (2002) ein weiterer direkter Hinweis für kognitive Stimulierung infolge der Aktivierung von Generativität. Da in der Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“ Generativität „verhindert“ wird, bleibt hier die kognitive Aktivierung aus. Vor dem Hintergrund des Arbeitsmodells sollten in der Experimentalbedingung aktivierte positive Altersstereotype die Aktivierung von kognitiven Ressourcen sogar noch verstärken; in der Kontrollbedingung aktivierte

negative Altersstereotype sollten dagegen den Effekt in die entgegengesetzte Richtung verstärken und sogar ungünstige soziale Vergleiche mit der Jugendlichen auslösen. Letztere Annahme lässt sich aus der empirischen Forschung zur Stereotypenforschung ableiten. Danach führt das bewusste wie unbewusste Priming älterer Menschen mit einem „Weisheitsstereotyp“ zu Leistungssteigerungen im Bereich kognitiver Fähigkeiten, hingegen ein Priming mit einem „Senilitätsstereotyp“ zu einer Abnahme kognitiver Leistungsfähigkeit (z. B. Hess et al., 2003; Levy, 1996).

Wie kann erklärt werden, dass der beschriebene Effekt für den Bereich Verarbeitungsgeschwindigkeit und Wortflüssigkeit, nicht aber für logisches Denken gefunden wurde? Bisherige Studien liefern n. m. E. keine Hinweise auf differentielle Effekte des Einflusses sozial-motivationaler Faktoren in Abhängigkeit der spezifischen Facette kognitiver Leistungsfähigkeit. Studien, die die Abhängigkeit kognitiver Leistungsfähigkeit von sozial-motivationalen Kontextfaktoren untersuchen, verwenden ausschließlich Aufgaben zur sozialen Informationsverarbeitung und Gedächtnistest. Deshalb kann an dieser Stelle über mögliche Ursachen nur spekuliert werden. Zunächst einmal muss man sich klarmachen, dass Leistungssteigerungen in allen drei Bereichen kognitiver Performanz sowohl durch erhöhte Motivation als auch durch optimierte Strategien (d. h. durch pragmatisches Wissen) hervorgerufen werden können. Anzunehmen ist, dass Leistungssteigerungen im logischen Denkvermögen im wesentlichen optimierte Strategien erfordern, da hier ein hohes Ausmaß an koordinativer Verarbeitung notwendig ist (gleichzeitige Speicherung und Verarbeitung von Informationen) (Mayr & Kliegl, 1993). Die Bereiche Verarbeitungsgeschwindigkeit und Wortflüssigkeit sollten dagegen in stärkerem Maße durch erhöhte Motivation steigerbar sein. Vor diesem Hintergrund erscheint es dann plausibel, dass sich der Effekt der experimentellen Manipulation nur im Bereich Verarbeitungsgeschwindigkeit und Wortflüssigkeit zeigt, da in der experimentellen Situation keine Strategien erworben werden, sondern es vielmehr zu einer Motivationssteigerung kommt. Alternativ dazu könnte es auch sein, dass der Test Buchstabenfolgen stärker negative Altersstereotype aktiviert als die beiden anderen Tests, da der Teilnehmerin hier der Leistungscharakter der Aufgabe stärker bewusst ist. Dadurch könnte der Interventionseffekt hier möglicherweise unterdrückt worden sein.

Der Befund, dass die älteren Teilnehmerinnen in der Bedingung, in der sie mit einer jugendlichen Teilnehmerin die Aufgabe „Lebensproblem“ bearbeiteten, genauso

gut abschnitten wie die Teilnehmerinnen in der Peer-Bedingung, in der sie die gleiche Aufgabe mit einer gleichaltrigen Teilnehmerin bearbeiteten, ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sich die älteren Teilnehmerinnen auch in der Kontrollbedingung als Ratgeber und Experten empfanden, weil auch hier ihre Lebenserfahrung gefragt war. Im Bereich der sozialgerontologischen Forschung gibt es Hinweise darauf, dass sich nicht nur intergenerationelle Kontakte, sondern ganz allgemein Aktivitäten, die dem Menschen das Gefühl geben, gebraucht zu werden und etwas anzubieten zu haben, positiv auf kognitive Leistungsfähigkeit auswirken (siehe Kapitel 3.2.1). Das unterstellte relativ starke Erleben der Ratgebe- und Expertenrolle in der Peer-Bedingung drückt sich auch in den Ergebnissen der Manipulationskontrolle aus (siehe Kapitel 8.2). Hier zeigt sich, dass die älteren Teilnehmerinnen in der Peer-Bedingung höhere Generativitätswerte aufwiesen als die Teilnehmerinnen der Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“. Eine weitere mögliche Interpretation des Befundes, dass es keine signifikanten Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe „AA(Lebensproblem)“ gab, ist die, dass gerade dadurch, dass der Expertenstatus nicht eindeutig einer älteren Teilnehmerin zufiel, sondern zwei „Experten“ die Aufgabe bearbeiteten, die älteren Teilnehmerinnen die Situation als Wettbewerb empfanden. Aus Sicht der sozial-kognitiven Psychologie sollten Interaktionen mit Wettbewerbscharakter das Investment an kognitiven Ressourcen steigern, da die Situation von hoher Relevanz ist. So zeigt sich z. B. in der bereits in Kapitel 2.2.2 erwähnten Studie von Hess et al. (2001), dass ältere Menschen besser bei einer Aufgabe zur Eindrucksbildung abschnitten, wenn ihnen vorher gesagt wurde, dass ihre Leistung später von einer Gruppe von Personen bewertet werden würde.

Wenn man sich die Ergebnisse für kognitive Leistungsfähigkeit über die drei experimentellen Bedingungen hinweg anschaut, bietet es sich über den Interpretationsrahmen des Arbeitsmodells hinaus auch an, über eine Alternativerklärung nachzudenken, die sich aus der „stereotype threat“-Literatur ableiten lässt (Steele & Aronson, 1995) (siehe Kapitel 4.2.2). Nach dem „stereotype threat“-Modell interferiert die Angst, einem negativen Stereotyp zu entsprechen, mit der kognitiven Funktionsfähigkeit, wodurch es zu einem schlechteren Abschneiden in Intelligenztests kommt. Dies wurde empirisch auch für die Aktivierung von Altersstereotypen gezeigt (Hess et al., 2003). In der vorliegenden Studie wurde für die Messung der kognitiven Leistungsfähigkeit daher prinzipiell davon ausgegangen, dass

die Messung bis zu einem bestimmten Grad unausweichlich mit der Aktivierung negativer Altersstereotype und daher mit einer Unterschätzung der tatsächlichen Ausprägung von kognitiver Leistungsfähigkeit (für alle drei Bedingungen) verbunden ist (siehe Kapitel 7.8). Möglicherweise ist es so, dass die Konfrontation mit einem jungen Menschen die Angst, einem „Senilitätsstereotyp“ zu entsprechen, aufgrund des ungünstigen sozialen Vergleichs noch verstärkt. Bezogen auf die vorliegende Studie kann man dann annehmen, dass die Vorgabe der kognitiven Tests nach der sozialen Interaktion mit der jugendlichen Person ein stärkeres Ausmaß an „stereotype threat“ auslöst als die Vorgabe der Tests nach einer sozialen Interaktion mit einer gleichaltrigen Person. Gleichzeitig sollte die Experimentalbedingung die ältere Person im Vergleich zur Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“ vergleichsweise stark gegen negative Altersstereotype „immunisieren“.

Diskussion und Interpretation der Befunde für kognitiv-affektive Komplexität. Der Befund, dass kognitiv-affektive Komplexität in der Experimentalbedingung höher ausgeprägt ist als in der Kontrollgruppe „AJ Medienproblem“ und auch höher als in der Kontrollgruppe „AA (Lebensproblem)“ steht in Übereinstimmung mit den Vorhersagen des Arbeitsmodells. Danach wird in der Experimentalsituation durch Aktivierung des Generativitätsmotivs eine Situation geschaffen, die herausfordernd und selbstwertstärkend ist und die Verlängerung des eigenen Lebens über den Tod hinaus in Aussicht stellt. In Kapitel 5.1.2 wurde auf der Grundlage der Annahmen von Labouvie-Vief (2003), dem Dynamischen Komplexitätsmodell (Paulhus & Suedfeld, 1988), der Sozioemotionalen Selektivitätstheorie (z. B. Carstensen, Isaacowitz, & Charles, 1999) und der Terror Management Theorie (Solomon et al., 1991) hergeleitet, dass eine so charakterisierte psychologische Konstellation komplexes, multivalentes Denken fördert. Dagegen sollte die Kontrollbedingung „AJ Medienproblem“ und die Kontrollbedingung „AA (Lebensproblem)“ aufgrund der ausbleibenden Aktivierung des Generativitätsmotivs mit einem vergleichsweise geringen Ausmaß an Offenheit und Selbstbestätigung verbunden sein. Durch den thematischen Rahmen in „AJ Medienproblem“ sollte sogar ein negatives Altersstereotyp aktiviert werden und die Situation dadurch einen selbstwertbedrohlichen Charakter bekommen. In der Literatur zu den oben genannten Theorien gibt es Evidenz dafür, dass Situationen, die den Selbstwert bedrohen, die Differenziertheit und Komplexität der kognitiven Verarbeitung reduzieren (Labouvie-Vief, 2003; Paulhus & Lim, 1994; Pyszczynski,

Greenberg, & Solomon, 1999; Wright & Mischel, 1987). Der bedrohliche Charakter der Kontrollbedingung „AA (Lebensproblem)“ ergibt sich vor dem Hintergrund der in Kapitel 5.1.2 abgeleiteten theoretischen Überlegungen daraus, dass die ältere Person hier durch die Begegnung mit einer gleichaltrigen Person mit der eigenen Endlichkeit konfrontiert wird. Hier treffen zwei gleiche Motivsysteme aufeinander. In Kapitel 5.1.2 wurde aufbauend auf die Annahmen und Befunde der Terror Management Theory und auch der Sozioemotionalen Selektivitätstheorie abgeleitet, dass die Konfrontation mit der eigenen Endlichkeit eine besonders stark bedrohliche Situation darstellt, die die Fähigkeit zu komplexen, multivalenten Repräsentationen verringert. Zur Interpretation des letzteren Befundes könnte man allerdings auch an die oben gemachte Spekulation anknüpfen, wonach die Peer-Situation aus Sicht der älteren Personen Wettbewerbscharakter hatte. Es ist zu vermuten, dass das Erleben von Wettbewerb zwar zur Stimulierung kognitiver Ressourcen beitragen sollte (siehe Befunde zu kognitiver Leistungsfähigkeit), sich aber nachteilig auf kognitiv-affektive Komplexität auswirken sollte.

Als mögliche Alternativerklärung kommt in Betracht, dass die vergleichsweise hohe Ausprägung kognitiv-affektiver Komplexität in den Kontrollbedingungen nicht durch die vergleichsweise hohe Ausprägung kognitiver Leistungsfähigkeit in der Experimentalbedingung mediiert ist, die hohe Ausprägung kognitiv-affektiver Komplexität also als „Epiphänomen“ kognitiver Leistungsfähigkeit betrachtet werden muss. Diese Überlegung ergibt sich aus der in Kapitel 5.1.3 beschriebenen Annahme, dass kognitiv-affektive Komplexität im Zusammenhang mit kognitiver Leistungsfähigkeit steht und durch kognitive Ressourcen begrenzt wird (Labouvie-Vief & Diehl, 2000; Mickler, 2005; Mickler & Staudinger, 2005). Dass eine motivationale Interpretation der Befunde zu kognitiv-affektiver Komplexität adäquat ist und die Befunde nicht besser „kognitiv“ interpretiert werden können, zeigt sich allerdings daran, dass in Hinblick auf kognitive Leistungsfähigkeit keine Unterschiede zwischen Experimental- und Peer-Bedingung vorliegen, aber Unterschiede für kognitiv-affektive Komplexität.

Einbettung der Befunde in die bisherige Forschungslage. Betrachtet man die Befunde für die Effekte der experimentellen Manipulation mit Blick auf die theoretische Literatur zum Thema Generativität, so kann man das unterschiedliche Befundmuster für kognitiv-affektive Komplexität und kognitive Leistungsfähigkeit vor dem

Hintergrund der in der theoretischen Literatur etablierten Unterscheidung zwischen agentischer und kommunaler Generativität interpretieren (Kotre, 1984; McAdams, 2001). Dazu gilt es, sich zunächst einmal zu verdeutlichen, dass – wie schon in Kapitel 8.2 dargelegt wurde - in den beiden Kontrollbedingungen „AJ Medienproblem“ und „AA (Lebensproblem)“ Voraussetzungen dafür gegeben waren, dass bestimmte psychosoziale Korrelate von Generativität aktiviert wurden. So könnte es sein, dass auch in der Kontrollgruppe „AA (Lebensproblem)“ der Selbstwert der älteren Personen und damit „agentische“ Aspekte von Generativität aktiviert wurden, da an ihre Experten- und Ratgeberfunktion appelliert wird. Dagegen könnte in der Kontrollgruppe „AJ Medienproblem“ trotz des thematischen Rahmens die sozio-emotionale Bezogenheit auf und Offenheit für die junge Person und damit kommunale Aspekte von Generativität gefördert worden sein. Dafür spricht die Auffassung Eriksons, dass sich Generativität auf der emotionalen Ebene auch durch „Bedingungslosigkeit“ in der Hinwendung zu jungen Menschen auszeichnet. Diese Interpretationsfolie könnte den Befund erklären, dass in „AA (Lebensproblem)“ eine ebenso hohe kognitive Leistungsfähigkeit wie in der Experimentalbedingung vorgelegen haben könnte und in der Kontrollgruppe „AJ Medienproblem“ ein zumindest höheres Ausmaß an kognitiv-affektiver Komplexität als in der Kontrollgruppe „AA (Lebensproblem)“.

Die Befunde untermauern und spezifizieren erste empirische Hinweise darauf, dass Settings, in denen ältere Personen Erfahrungen und Werte weitergeben können, mit einer Aktivierung geistiger Ressourcen bei älteren Menschen verbunden sind (siehe Kapitel 3.2, z. B. Adams et al., 2002; Müller, 1993). Die vorliegende Studie zeigt, dass über kognitive Leistungsfähigkeit hinaus psychologisch förderliche Effekte auch im Bereich von Selbst- und Affektregulation möglich sind, im Speziellen im Bereich von Affektkomplexität. Die vorliegende Studie erweitert damit das Spektrum nachgewiesener, mit generationenübergreifender Interaktion in Zusammenhang stehender psychologischer „Gewinne“. Bisher war der Nachweis positiver Effekt generationenübergreifender Interaktion auf Maße der Affektoptimierung beschränkt. So wurden bei Evaluationsstudien zu intergenerationellen Programmen primär Maße wie Lebenszufriedenheit, Optimismus und Selbstwert erfasst (siehe Kapitel 3.2.2).

9.3.3 Diskussion der Befunde vor dem Hintergrund der Grundannahmen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne

Die vorliegende Studie untermauert und illustriert die metatheoretischen Grundannahmen der Lebensspannenpsychologie, wie sie in Kapitel 2.1 beschrieben wurden. Es zeigt sich, dass zu unterschiedlichen Phasen der Ontogenese – in diesem Fall in der Adoleszenz und im höheren Lebensalter – in verschiedenen psychologischen Funktionsbereichen ein Potential für Veränderung vorhanden ist, und zwar sowohl in Richtung Abbau als auch in Richtung Zuwachs. In der vorliegenden Studie wurde die Plastizität psychischen Funktionierens im Zusammenhang mit sozialer Interaktion untersucht. Damit knüpft die Studie an den Bereich der Forschung der Lebensspannenpsychologie an, die sich unter der Metapher „interactive minds“ mit der Aktivierung, dem Neuerwerb und der Modifikation von individuellen Kognitionen in Abhängigkeit von sozialer Interaktion beschäftigt (P. B. Baltes & Staudinger, 1996). Gleichzeitig erweitert die vorliegende experimentelle Untersuchung die Forschung in diesem Bereich um eine speziellen Facette der sozialen Interaktion, nämlich die der generationenübergreifenden Interaktion.

In seiner allgemeinsten Form wurde in der Arbeit ein Zugang zu dem Thema G1-G3-Beziehung gewählt, nach welchem in Übereinstimmung mit sozial-kognitiven Ansätzen der Lebensspannenpsychologie angenommen wird, dass Personen jeden Alters (insbesondere aber des hohen Alters) geistige Energie selektiv in Bereiche investieren, die vor dem Hintergrund ihrer Ziele bzw. Motive von hoher Relevanz sind (P. B. Baltes & Baltes, 1990; Fiske & Neuberg, 1990; Hess, 1999). In der vorliegenden Studie wurde das Konzept der psychosozialen Phase der Entwicklungstheorie Eriksons (1950; 1982; Erikson et al., 1986) als theoretischer Aufhänger für die Herausarbeitung der Motivationsstrukturen älterer Menschen (Generativität) und Adoleszenter (Identitätsbildung) heran gezogen.

In Übereinstimmung mit der Annahme der Konstellationsabhängigkeit dessen, was als ressourcenhafter und was als beeinträchtigender Einflussfaktor bewertet werden kann (Staudinger & Greve, 1999, siehe Kapitel 2.1), demonstriert die vorliegende Studie, dass es sich bei generationenübergreifender Interaktion nicht *per se* um einen „Entwicklungsjoker“ handelt. Vielmehr tritt der förderliche Charakter der G1-G3-Konstellation nur dann zu Tage, wenn der Interaktionsgegenstand die Aktivierung von Generativität und Exploration fördert. In Übereinstimmung mit der Annahme der Multifunktionalität (Staudinger et al., 1995) zeigt sich allerdings auch

dann ein differenziertes Bild des förderlichen Potentials generationenübergreifender Interaktion. So wirkt sich G1-G3-Interaktion im thematischen Rahmen Lebensproblem auf der Seite der Jugendlichen förderlich im Bereich prosozialen Verhaltens, nicht aber im Bereich kommunaler Ziele aus.

9.4 Begrenzungen der vorliegenden Studie und Forschungsdesiderata

Im Nachfolgenden werden Begrenzungen der Studie erörtert, die noch nicht im Zusammenhang mit der Diskussion der Befunde beschrieben wurden. Dies betrifft insbesondere die Generalisierbarkeit der Befunde auf andere Personengruppen und die natürliche Lebensumwelt von älteren Menschen und Jugendlichen, die Überprüfung der zeitlichen (In-)Stabilität der Effekte sowie die Spezifität der G1-G3-Interaktion (im Vergleich zu anderen altersheterogenen Dyadenzusammensetzungen). Forschungsdesiderata bestehen darüber hinaus auch in der Untersuchung der differentialpsychologischen Wirksamkeit der experimentellen Manipulation sowie der Überprüfung der zentral wirksamen Komponenten. Im Folgenden werden diese Punkte näher beschrieben.

9.4.1 Nachweis der Effekte in weiteren psychologischen Funktionsbereichen

Eine zentrale Begrenzung der vorliegenden Studie besteht darin, dass der Nachweis der Effekte der generationenübergreifenden Interaktion auf ausgewählte Entwicklungsbereiche älterer Menschen und Jugendlicher beschränkt war. Es wurden Bereiche ausgewählt, die zu den typischen Entwicklungsdefiziten im Alter bzw. in der Adoleszenz zählen. Aufgrund der untersuchungstechnischen Notwendigkeit, sich innerhalb des Pools denkbarer Kriterien zu beschränken, ergibt sich aus der vorliegenden Studie kein vollständiges Bild über die Effekte generationenübergreifender Interaktion. Aussagen über den förderlichen Charakter der Generativität/Exploration-förderlichen Interaktion sind auf die vorliegenden Indikatoren beschränkt. Zukünftige Forschung sollte hypothesengeleitet der Frage nachgehen, ob psychologische „Gewinne“ auch in anderen defizitären Entwicklungsbereichen möglich sind (z. B. Rigidität und Dogmatismus bei älteren

Menschen bzw. mangelnde Emotionsregulation-Kompetenz und Selbsteinsicht bei Jugendlichen). Über den Nachweis des kompensatorischen Effektes hinaus sollte die förderliche Wirkung auch in Hinblick auf ihr wachstumsförderliches Potential hin überprüft werden (z. B. weisheitsbezogenes Wissen bei älteren Menschen).

9.4.2 Generalisierbarkeit der Befunde auf Männer

In der vorliegenden Studie wurden nur Frauen untersucht. Die Beschränkung auf nur ein Geschlecht diente dazu, nicht noch Geschlecht als weitere Einflussgröße einzuführen, welche die Kontrollierbarkeit und Standardisierung der experimentellen Situation erschwert hätte. Dass dies notwendig gewesen wäre, ergibt sich aus den Befunden von Studien, die demonstrieren, dass das Geschlecht von Interaktionspartnern einen Einfluss auf kollaboratives Verhalten und die Bewertung von Kollaboration hat. So zeigte sich jüngst in einer Studie von Margrett und Marsiske (2002), dass ältere Frauen die Interaktion mit einem Interaktionspartner weniger positiv beurteilten als mit einer Interaktionspartnerin; außerdem übten Männer bei ambigen Aufgaben einen stärkeren Einfluss auf die Interaktion aus als Frauen. Da sich solche Faktoren vermutlich systematisch Generativität und Exploration auswirken, hätte Geschlecht als eine weitere Designvariable eingeführt werden müssen. Dies hätte allerdings das Design deutlich komplexer gemacht und die Stichprobengröße um das Vierfache vergrößert. Aus untersuchungspragmatischen Gründen (höhere Partizipationsrate von Frauen an psychologischen Untersuchungen, größere Population älterer Frauen im Vergleich zu älteren Männern, siehe Kapitel 7.2) beschränkte man sich in der vorliegenden Studie auf die Untersuchung von Frauen.

Aufgrund der Beschränkung der Stichprobe auf Frauen kann nur spekuliert werden, ob die psychologisch förderlichen Effekte, die für Frauen nachgewiesen wurden, auch für Männer zu erwarten sind. Auf der Grundlage der Generativitäts-Literatur sollen zunächst Überlegungen angestellt werden, ob es sich bei Generativität und Exploration um Phänomene handelt, die gleichermaßen bei Frauen wie Männern ausgeprägt sind. Dazu bietet es sich an, auf die in der Literatur etablierte Unterscheidung zwischen generativer Motivation und generativer Realisation zurückzugreifen, wie sie in Kapitel 4.1.1 beschrieben wurde. In der theoretischen Literatur werden Generativität und Identitätssuche bzw. Exploration als Phänomene beschrieben, deren Ausprägung zwar von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig ist, die aber als universell gültige Motive betrachtet werden können (vgl. z.

B. Erikson, 1959; McAdams, 2001). Nach dieser Auffassung kommt generative Motivation bei allen Menschen, unabhängig von Geschlecht (und Kultur), im Erwachsenenalter und hohen Alter vor. Aufgrund der empirischen Literatur ist jedoch auch davon auszugehen, dass es Geschlechterunterschiede in der *Intensität* generativer Motivation gibt. (Komplementäre Befunde zu Geschlechterunterschieden in der Intensität von Identitätsbildung gibt es n. m. E. nicht.) Die Ergebnisse von Fragebogenstudien zu generativen Zielen und Plänen wie auch die Befunde von experimentellen Studien zum prosozialem bzw. unterstützenden Verhalten liefern Evidenz dafür, dass bei älteren Frauen generative Motivation stärker ausgeprägt ist als bei älteren Männern – ein Befund, der in der Literatur z. T. über Unterschiede in rollenspezifischen Erwartungen begründet wurde (z. B. Barbee & Cunningham, 1993). Auch auf der Ebene der generativen Realisation ist davon auszugehen, dass ältere Frauen (zumindest die der aktuellen Kohorte) mehr Möglichkeiten und (daher) auch eine größere Kompetenz besitzen, ihre generative Motivation auch tatsächlich in generatives Handeln umzusetzen, weil sie aufgrund ihrer im Vergleich zu Männern stärkeren Mitbeteiligung an der Erziehung der Enkelkinder häufigeren, intensiveren und „generativeren“ Kontakt mit Jugendlichen haben als Männer (z. B. Oyserman et al., 1993).

Aufgrund der angestellten Überlegungen ist in Bezug auf das in dieser Studie verwendete experimentelle Paradigma bei älteren männlichen Teilnehmern u. U. mit einem geringen Ausmaß an generativem Erleben und Verhalten zu rechnen als bei älteren Teilnehmerinnen. Im Sinne einer negativen Feedback-Schleife sollte sich das geringere Ausmaß an Generativität dann auch negativ auf das explorative Erleben und Verhalten der Jugendlichen auswirken. Ausgehend davon wäre dann damit zu rechnen, dass der Effekt der Generativität/Exploration-förderlichen Interaktion auch bei männlichen Dyaden schwächer als bei weiblichen Dyaden ausfallen sollte. Wichtig ist hier allerdings der Hinweis, dass sich für den Fall, dass experimentelle Settings geschaffen werden, die bei Männern und Frauen ein ähnlich hohes Ausmaß an Generativität und Exploration aktivieren, die Effekte bei Männern und Frauen gleichermaßen stark ausfallen sollten. Außerdem sollte eine Aufweichung von Geschlechterrollen zu einer Nivellierung des vermuteten Geschlechtereffektes führen.

9.4.3 Generalisierbarkeit der Befunde auf Personen mit anderem Bildungsstatus

Die Stichprobe der Jugendlichen war auf Gymnasiastinnen beschränkt. Wie in Kapitel 7.6.2 ausgeführt, ergab sich diese Eingrenzung des Bildungsspektrums der Teilnehmerinnen aus der Notwendigkeit, die ceteris-paribus-Klausel zu gewährleisten. Daher muss man sich die Frage stellen, ob die Ergebnisse auch auf Jugendliche mit einem anderen Bildungshintergrund bzw. für Jugendliche anderer Schulformen (Gesamt-, Real- und Hauptschule) generalisierbar sind. Wie bereits erläutert, handelt es sich bei Identitätsbildung bzw. Exploration um ein universelles Motiv im Jugendalter. Gleichzeitig sollten Gymnasiasten aber über psychologisch relevante Merkmale verfügen, die im thematischen Setting der Experimentalbedingung (Aufgabe Lebensproblem) exploratives Erleben und Verhalten verstärken. Dazu gehören insbesondere sprachliche Fähigkeiten, um die Problemstellung zu verstehen und Informationen von der älteren Gesprächspartnerin einholen zu können, sowie die Kompetenz, über abstrakte Themen zu sprechen. Von diesen psychologischen Merkmalen kann angenommen werden, dass sie dazu beitragen, dass eine adoleszente Person in der Lage ist, das Gespräch in der Situation so zu gestalten, dass sie davon profitieren kann, aber auch, dass sich die ältere Person in ihrer Ratgeberposition bestärkt fühlt und dadurch motiviert ist, sich generativ zu verhalten. Daher lässt sich spekulieren, dass im Rahmen des experimentellen Paradigmas der vorliegenden Studie die Effekte der Intervention bei Jugendlichen mit höherem Bildungsgrad u. U. stärker ausfallen als bei Jugendlichen mit niedrigerem Bildungsgrad.

Das Bildungsniveau der älteren Stichprobe war mittel bis hoch im Vergleich zur Population älterer Frauen dieser Kohorte. Ähnlich wie bei Identitätsbildung bzw. Exploration sollte es sich bei Generativität zwar um ein universelles Motiv handeln, gebildete Personen sollten aber über psychologisch relevante Merkmale verfügen, die Generativität in der Experimentalbedingung verstärken könnten. In Kapitel 4.1.1 wurde dargestellt, dass die Manifestation von Generativität voraussetzt, dass die ältere Person das Gefühl hat, Wissen bzw. Fähigkeiten anbieten zu können, und dass gebildete Frauen außerdem ein höheres Ausmaß an Generativität als weniger gebildete Frauen aufweisen. Es könnte daher unter Umständen sein, dass gebildete Frauen in der Experimentalbedingung stärker das Gefühl haben, etwas weitergeben zu können als weniger gebildete Frauen. Dieser für Bildung vermutete Effekt sollte im Übrigen durch die Selbstselektion der Stichprobe noch verstärkt sein, da nur

Personen, die sich dafür interessierten, zum Thema „Einstellungen und Meinungen“ befragt zu werden, untersucht wurden, d. h. es meldeten sich nur Personen, die das Gefühl hatten, etwas Relevantes beitragen zu können. Insgesamt betrachtet kann man daher spekulieren, dass sich die Effekte, die in der vorliegenden Studie gefunden wurden, bei Verwendung des gleichen experimentellen Paradigmas bei einer ungebildeteren, schwächer selbstselektierten Stichprobe älterer Personen weniger stark zeigen würden.

Aufgrund der Interdependenz von Generativität und Exploration in der Interaktionssituation kann der vermutete Einfluss der Bildung der beiden Altersgruppen nicht unabhängig vom Einfluss der Bildungskomposition der Interaktionsdyade (d. h. vom relativen Bildungsstatus der Interaktionspartner zueinander) betrachtet werden. Der spezifische Effekt der Bildungskomposition (bildungshomogene vs. –heterogene Dyaden) sollte die Effekte maßgeblich beeinflussen. Beispielsweise könnte es sein, dass eine hoch gebildete jugendliche Person in einer Situation mit einer wenig gebildeteren älteren Person in der Experimentalsituation weniger exploratives Erleben und Verhalten aufweist als gegenüber einer höher gebildeten Person. Zukünftige Forschung könnte sich systematisch mit dieser Fragestellung auseinandersetzen.

9.4.4 Spezifität der G1-G3-Interaktion (im Gegensatz zur G1-G2- bzw. G2-G3- Interaktion)

In der vorliegenden Studie wurde der theoretisch angenommene Effekt der Generativität/Exploration-förderlichen Interaktion nur im Vergleich zu Peer-Interaktionen sowie im Vergleich zu G1-G3-Interaktionen überprüft, die aufgrund ihres Interaktionsgegenstandes der Aktivierung von Generativität und Exploration zuwider liefen. Um die Spezifität der Effekte zu überprüfen, wäre es darüber hinaus auch gewinnbringend gewesen, zusätzlich einen Vergleich der Experimentalgruppe mit einer Kontrollgruppe im gleichen thematischen Setting anzustellen, bei der die andersaltrige Interaktionspartnerin der mittleren Generation angehört (d. h. G1-G2- bzw. G2-G3-Dyaden). Bei den älteren Personen wäre bei einer solchen Konstellation zu erwarten, dass durchaus Generativität aktiviert wird, weil es sich bei G2-Interaktionspartnerinnen auch um Angehörige nachfolgender Generationen handelt. Das Ausmaß an Generativität sollte jedoch geringer ausfallen, weil in dieser Konstellation – auf der Ebene der Motivation betrachtet – die Möglichkeit der

symbolischen Verlängerung des eigenen Lebens über den Tod hinaus weniger „stark“ gegeben ist, und auch weil – auf der Ebene des Expertiseerlebens – der Vorsprung an Wissen im Bereich existentieller Fragen deutlich geringer ausfällt (Staudinger & Baltes, 1996b). Zusätzlich sollte generatives Verhalten gegenüber G2-Interaktionspartnern aufgrund des geringen Altersunterschieds gesellschaftlich vergleichsweise „unerwünscht“ sein. Einen empirischen Hinweis für die Annahme, dass im vorliegenden Paradigma die Effekte für Generativität in einer G1-G2-Kontrollgruppe geringer als in einer G1-G3-Kontrollgruppe ausfallen sollten, liefert die in Kapitel 3.2.2 beschriebene Studie von Adams et al. (2002). Diese fanden, dass ältere Frauen in einer G1-G3-Interaktion eine bessere Gedächtnisleistung zeigten als Frauen in einer G1-G2-Kontrollgruppe.

Bei Jugendlichen wäre zunächst einmal durchaus zu erwarten, dass die G2-G3-Interaktion bei der Aufgabe Lebensproblem Exploration aktiviert, weil Personen im mittleren Erwachsenenalter hier einen Erfahrungsvorsprung gegenüber jugendlichen Personen aufweisen. Anzunehmen ist allerdings, dass das Ausmaß der Exploration aufgrund des vermuteten Autonomiekonfliktes mit der Elterngeneration geringer ausfallen sollte und auch, weil Lebenserfahrung und Weisheit als Merkmal des Alters betrachtet wird (z. B. Heckhausen et al., 1989). Einen Hinweis für die Annahme, dass bei Verwendung des gleichen experimentellen Paradigmas die Effekte für Generativität in einer G2-G3-Kontrollgruppe geringer als in einer G1-G3-Kontrollgruppe ausfallen sollten, liefert die in Kapitel 3.2 beschriebene Studie von Mergler et al. (1985). In dieser Studie wiesen junge Menschen eine höhere Gedächtnisleistung für von älteren Personen vorgelesene narrative Erzählungen auf als für Erzählungen, die von Personen des jungen und mittleren Erwachsenenalters vorgelesen wurden.

Insgesamt betrachtet müsste der Versuchsplan der vorliegenden experimentellen Studie also um zwei altersheterogene Kontrollgruppen erweitert werden, um zuverlässig sagen zu können, dass die in dem Arbeitsmodell postulierten Effekte auch wirklich spezifisch für die Interaktion zwischen älteren und adoleszenten Menschen sind.

9.4.5 Überprüfung des zeitlichen und inhaltlichen Transfers der Befunde

Zunächst einmal kann angenommen werden, dass die Effekte der experimentellen Manipulation aufgrund des motivationalen Charakters von Generativität und

Exploration kurzfristiger Natur ist. Bei den älteren Personen ist daher nicht damit zu rechnen, dass der in der Experimentalbedingung erzeugte Effekt für kognitive Leistungsfähigkeit und kognitiv-affektive Komplexität z. B. noch mehrere Tage anhält. Im Gegensatz zu kognitiven Interventionsprogrammen (z. B. Lindenberger & Baltes, 1994) ist also nicht mit zeitlich stabilen Effekten zu rechnen. Im Gegensatz zu den Effekten kognitiver Interventionsprogramme, bei denen positiver Transfer auf andere Tests i. d. R. ausbleibt, sollte die positive Wirkung allerdings nicht auf die spezifisch trainierten Tests limitiert sein, sondern sich auch in anderen einfach-sequentiellen Aufgaben zeigen⁴⁴. Äquivalent dazu sollte sich der Effekt für kognitiv-affektive Komplexität bei anderen Aufgaben zeigen, bei denen komplexe, multivalente Repräsentationen erfasst werden (etwa bei ambigem Bildmaterial wie TAT-Bilder).

Bei den Jugendlichen ist unklar, inwieweit die situativ gebundene Aktivierung von Exploration über die kurzfristigen Effekte hinaus sogar auch langfristig das Erleben und Verhalten der Personen beeinflusst. Macht man Modelllernen im engeren Sinn für den Effekt im Bereich prosozialen Verhaltens verantwortlich (siehe Kapitel 9.3), dann ist durchaus mit einem zeitlichen Transfer zu rechnen. (Um die zeitliche Dauer der Effekte empirisch untersuchen zu können, müsste das Design um mehrere Messzeitpunkte vergrößert werden. Die Art des zeitlichen Verlaufs (z. B. linearer oder exponentieller Verlauf) könnte über anschließende Trendanalysen überprüft werden.) Geht man aber davon aus, dass die Effekte infolge der Aktivierung bestehender Personen- und Beziehungsschemata entstehen, so ist nicht mit einer zeitlichen Stabilität des Effektes zu rechnen. Die Wirkung der Experimentalbedingung sollte sich aber auch in anderen Bereichen zeigen, in denen das Hilfeverhalten der Jugendlichen erfasst wird.

Insgesamt betrachtet ist aber anzunehmen, dass sich die Effekte immer wieder einstellen, sobald in der entsprechenden Situation die beschriebenen generativen Bedingungen vorliegen. Spekuliert werden kann, dass dazu nicht die Situation tatsächlich wieder hergestellt werden muss, sondern dass auch die Aktivierung der Erinnerung an die Situation ausreicht, um dieselben Effekte zu erreichen. Diese Annahme lässt sich aus sozial-kognitiven Studien aus der sozialpsychologischen

⁴⁴ Da sich der Effekt der experimentellen Manipulation nicht für die Dimension logisches Denkvermögen zeigte, ist wahrscheinlich nicht damit zu rechnen, dass sich der Effekt in anderen Aufgaben zeigt, bei denen ebenfalls ein hohes Ausmaß an koordinativer Verarbeitung notwendig ist (siehe Kapitel 9.3.2).

Tradition ableiten, bei denen die Teilnehmerinnen i. d. R. nicht mit physisch präsenten, sondern mit virtuellen Personen geprimed werden (siehe Kapitel 2.2.3 und 7.7.1).

9.4.6 Differentielle Wirksamkeitseffekte in Abhängigkeit von Merkmalen der Personen, ihrer Interaktionspartner und der Dyden

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, ein experimentelles Paradigma zu entwickeln, mit Hilfe dessen überprüft werden kann, ob förderliche Effekte der G1-G3-Interaktion überhaupt zu erwarten sind oder nicht. Die durchgeführten Analysen erlauben keine Aussagen darüber, welche psychologischen Merkmale von Personen die Wirksamkeit der sozialen Intervention verstärken oder auch abschwächen. In dem Arbeitsmodell wurde bereits berücksichtigt, dass die Intervention unterschiedlich wirken sollte, je nachdem, welche psychologischen Merkmale die Interaktionspartner mit in die Interaktion einbringen; dieser Aspekt ist in dem Arbeitsmodell allerdings noch nicht elaboriert. Prinzipiell kann man annehmen, dass Personen in Abhängigkeit von psychologischen Merkmalen die Interaktion unterschiedlich erleben und in Abhängigkeit davon auch ein unterschiedliches Ausmaß an Generativität bzw. Exploration aktiviert wird. Beispielsweise wäre anzunehmen, dass ältere Personen nur dann von der generativen Situation profitieren, wenn sie über ein gewisses Maß an sozialer Verträglichkeit und Offenheit für neue Erfahrungen verfügen und geistig nicht (etwa durch dementielle Erkrankungen) beeinträchtigt sind. Erste Hinweise für ein differentielles Befundmuster stammen aus den in Kapitel 3.2.1 vorgestellten Evaluationsstudien von intergenerationellen Programmen. Hier wurde gezeigt, dass solche Interventionen primär dann erfolgreich sind, wenn die älteren Teilnehmerinnen körperlich und geistig gesund sind (z. B. Fox & Giles, 1993; Salari, 2002; Short-DeGraff & Diamond, 1996). In diesem Zusammenhang könnte auch überprüft werden, ob nicht auch Subgruppen von älteren Personen zu identifizieren sind, die von Interaktionen mit Jugendlichen profitieren, in denen die Jugendlichen den Erfahrungsvorsprung haben.

Komplementär dazu sollte auch untersucht werden, welche Persönlichkeitsmerkmale der Interaktionspartner einer Person aufweisen muss, damit die Person von Generativität/Exploration-förderlichen Settings profitiert. Beispielsweise lässt sich aus den in Kapitel 4.2.3 beschriebenen Modellen zu intergenerationeller Kommunikation ableiten, dass ältere Personen nur dann von

Jugendlichen profitieren, wenn die Jugendlichen über positive Vorerfahrungen mit älteren Menschen verfügen. Über die individuellen Merkmale der Person und ihres Interaktionspartners hinaus wäre es wichtig, zu untersuchen, inwiefern Merkmale der Dyaden (etwa die Dauer ihrer Beziehung, die Beziehungsqualität) die Effekte der Interaktion beeinflussen.

9.4.7 Überprüfung der zentral wirksamen Komponenten

Eine weitere Frage, die aufgrund der durchgeführten Analysen nicht beantwortbar ist, ist die nach den zentral wirksamen Komponenten der experimentellen Manipulation. Dazu muss man sich klarmachen, dass das experimentelle Setting als eine Art „Hülse“ für den Austausch idiosynkratischer Inhalte diente und sich somit *indirekt* auf die Aktivierung von Generativität und Exploration und damit auf die abhängigen Variablen auswirkte. Um zu analysieren, welche strukturellen als auch inhaltlichen Komponenten der sozialen Intervention wirksam waren, wären Interaktionsanalysen die Methode der Wahl und eine wichtige Ergänzung zu retrospektiver Selbsteinschätzung. Auf der *strukturellen Ebene* könnte anhand von Verhaltensdaten untersucht werden, inwiefern die jugendliche und die ältere Person einander in ihrem generativen bzw. explorativen Verhalten ermutigen und sich gegenseitig verstärken. Die Untersuchung solcher Feedbackschleifen würde Aufschlüsse darüber zulassen, inwiefern die ältere und die jugendliche Person beim Erreichen förderlicher Effekte voneinander abhängig sind. Auf der *inhaltlichen Ebene* könnte anhand von Verhaltensdaten untersucht werden, welche Bedeutung bestimmten Gesprächsinhalten bei der Aktivierung von Generativität und Exploration zukommt. Beispielsweise könnte es sein, dass der Austausch autobiographischer Gesprächsinhalte eine zentrale Rolle bei der Aktivierung von Generativität und Exploration spielt. Darüber hinaus könnten Interaktionsanalysen Aufschluss über die Bedeutung von Emotionen und die Rolle von sprachlich vermittelten Altersstereotypisierungen geben.

9.4.8 Ökologische Validität der experimentellen Manipulation und der Effekte

Das Setting der dyadischen Interaktion war in der vorliegenden Studie so weit wie möglich standardisiert, um Störeffekte besser kontrollieren zu können und damit die interne Validität der experimentellen Manipulation zu gewährleisten. Die Beschränkung der Ergebnisse auf den Laborkontext erlaubt allerdings keine Aussagen

darüber, ob die experimentelle Manipulation auch unter natürlichen Lebensbedingungen ihre Gültigkeit besitzt. Die „Übersetzung“ des experimentellen Paradigmas vom Labor ins „Feld“ wäre daher ein lohnenswertes Forschungsvorhaben, um die externe Validität der experimentellen Manipulation zu überprüfen. Eine zu der Experimentalbedingung „AJ Lebensproblem“ äquivalente, „ökologisch valide“ *Intervention* könnte etwa ein mehrwöchiges Mentorenprogramm sein, in welchem die ältere Person als beruflicher Coach einer jugendlichen Person fungiert. Interessant wäre dann die Frage, inwieweit sich durch längerfristigen Kontakt auch zeitlich überdauernde Effekte in den abhängigen Variablen einstellen (vgl. Kapitel 9.4.5). Möglicherweise zeigt sich in diesem Fall der förderliche Effekt der Intervention im Bereich von kommunalen Zielen (der in der vorliegenden Laborstudie ausblieb), weil durch die längerfristige Begegnung mit dem älteren Menschen die gewonnenen Erfahrungen auch auf das Selbst übertragen werden (vgl. Kapitel 9.3.1).

Neben der ökologischen Validität der experimentellen Manipulation wäre auch der Frage nach der *ökologischen Validität der Effekte* nachzugehen. Dazu müsste überprüft werden, ob die Effekte über das Laborsetting hinaus auch in der natürlichen Lebensumwelt der Personen ihre Gültigkeit haben. Ein erster Schritt, den praktischen Nutzen nachzuweisen wäre es, neben der statistischen Signifikanz der Ergebnisse auch die „klinische Signifikanz“ nachzuweisen, d. h. es müssten Effektgrößen quantifiziert werden, die sich z. B. im Falle der kognitiven Leistungsfähigkeit an den Effektgrößen von kognitiven Interventionsprogrammen anlehnen. Eine weitere Option wäre, zu überprüfen, ob sich die Effekte auch auf die alltägliche Lebensbewältigung älterer Menschen und das alltägliche soziale Verhalten Jugendlicher (z. B. gegenüber Mitschülern) auswirken.

9.5 Abschließende Gedanken zur gesellschaftlichen Relevanz der vorliegenden Studie

Aus gesellschaftlicher Perspektive liefert die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Betrachtung von Generationenbeziehungen jenseits der Ebene finanziellen Transfers. Ins Blickfeld gerückt wird, dass der Austausch zwischen den Generationen auch psychologische und nicht nur monetäre „Währungen“ haben kann (Staudinger, 1996a, 2002). Überlegungen zum psychologischen Charakter der G1-G3-Beziehung haben

ergeben, dass man es hier mit einer einzigartigen sozialen Konstellation zu tun hat, deren spezifische psychologische Ebene im Austausch von Erfahrung, Liebe, Interesse und Ermutigung besteht. Die vorliegende Studie liefert einen ersten Hinweis darauf, dass, wenn diese psychologische Ebene in der Interaktion zur Geltung kommt, ältere und junge Menschen einander bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und dem Erreichen positiver Entwicklungsgewinne unterstützen können. Annahmen, dass Alterssegregation „natürlich“ und Ausdruck einer zugrundeliegenden Entwicklungslogik ist (Lazarsfeld & Merton, 1954), erscheinen in Anbetracht dieser Überlegungen als nicht haltbar. Vielmehr scheinen es vor allem gesellschaftliche Einflussgrößen zu sein, die maßgeblich zur mangelnden Altersintegration beitragen (Uhlenberg, 2000). Dazu zählen nicht nur fehlende institutionelle Opportunitätsstrukturen, die Kontaktflächen zwischen den Generationen schaffen, sondern auch negativ besetzte Vorstellungen über das Alter und ältere Menschen. Gesellschaftliche Bedingungen hingegen, die es ermöglichen, dass der spezifische Charakter der G1-G3-Beziehung auch voll zur Geltung kommen kann, sind Voraussetzung für die Kohäsion der Generationen. Dies zeigt der Erfolg von Initiativen, die am Wunsch und der Kompetenz älterer Menschen, Erfahrungswissen weiterzugeben, und an der Neugier Jugendlicher anknüpfen. Beispiele dafür sind Wissens- und Zeitzeugenbörsen und Erzähl-Cafés (siehe Lotz, 1999). In letzter Zeit sind erste Ansätze zu beobachten, wie auch in betrieblichen Settings das psychologische Potential der G1-G3-Beziehung nutzbar gemacht wird. So geht beispielsweise VW mit der Wissensmanagementstrategie „Wissensstafette“ erste Schritte in diese Richtung. Hier geht es darum, den Erfahrungsschatz der älteren Beschäftigten auf die Nachfolger zu übertragen. Diese Praxisbeispiele machen deutlich, dass die Realisierung von gesellschaftlichen Opportunitätsstrukturen, die die Kohäsion der Generationen fördern, nicht nur ein psychologisches Potential für ältere und junge Individuen darstellt, sondern sich indirekt auch gesellschaftlich produktiv auswirken kann.

Die Unvollendetheit der biologischen und kulturellen Architektur des Lebensverlaufs und der Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung machen die Entwicklung einer „Kultur des Alters“ zu einer der dringendsten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit (P. B. Baltes, 1997). Im Licht der vorliegenden Arbeit kann die produktive Gestaltung generationenübergreifender

Beziehungen als zentrale Facette einer „Kultur des Alters“ begriffen werden.

10 Literatur

- Adams, C., Smith, M. C., Pasupathi, M., & Vitolo, L. (2002). Social context effects on story recall in older and younger women: Does the listener make a difference? *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57, 28-40.
- Andersen, S. M., & Baum, A. B. (1994). Transference in interpersonal relations: Inferences and affect based on significant-other representations. *Journal of Personality*, 62(4), 460-497.
- Andersen, S. M., & Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109(4), 619-645.
- Archer, S. L. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53, 1551-1556.
- Aymanns, P., Filipp, S.-H., & Winkeler, M. (2003). Age differences in supportive reactions toward a person in need: A quasi-experimental study. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 232-242.
- Backes, G. M. (1999). Geschlechterverhältnisse im Alter. In B. Jansen, F. Karl, H. Radebold & R. Schmitz-Scherzer (Eds.), *Soziale Gerontologie* (pp. 453-469). Weinheim: Beltz.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*. Boston: Beacon Press.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461-484.
- Bales, S. S., Eklund, S. J., & Siffin, C. F. (2000). Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. *Educational Gerontology*, 26, 677-689.
- Baltes, M. M., & Carstensen, L. L. (1996). The processes of successful aging. *Ageing and Society*, 16, 397-422.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P. B. (1997). Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese: Implikation für die Zukunft des vierten Lebensalters. *Psychologische Rundschau*, 48, 191-210.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., & Kliegl, R. (1992). Further testing of limits of cognitive plasticity: Negative age differences in a mnemonic skill are robust. *Developmental Psychology*, 28, 121-125.
- Baltes, P. B., & Lindenberger, U. (1997). Emergence of a powerful connection between sensory and cognitive functions across the adult lifespan: A new window to the study of cognitive aging? *Psychology and Aging*, 12, 12-21.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 1029-1143).
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.

- Baltes, P. B., & Smith, J. (1990). The psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. (pp. 87-120). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Sowarka, D., & Kliegl, R. (1989). Cognitive training research on fluid intelligence in old age: What can older adults achieve by themselves? *Psychology and Aging, 4*, 217-221.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 75-80.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1996). Interactive minds in a life-span perspective: Prologue. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 1-32). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom. A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist, 55*(1), 122-136.
- Barbee, A. P., & Cunningham, M. R. (1993). Effects of gender role expectations on the social support process. *Journal of Social Issues, 49*(3), 175-190.
- Bargh, J. A. (1990). Auto-motives: Preconscious determinants of social interaction. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 93-130). New York: Guilford Press.
- Bargh, J. A., & Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin, 126*(6), 925-945.
- Bartz, J. A., & Lydon, J. E. (2004). Close relationships and the working self-concept: Implicit and explicit effects of priming attachment on agency and communion. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(11), 1389-1401.
- Berg, C. A. (1989). Knowledge of strategies for dealing with everyday problems from childhood through adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 607-618.
- Berk, M. S., & Andersen, S. M. (2000). The impact of past relationships on interpersonal behavior: Behavioral confirmation in the social-cognitive process of transference. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 546-562.
- Bertram, H. (1994). Wertwandel und Werttradierung. In W. Bien (Ed.), *Eigeninteresse oder Solidarität: Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien* (pp. 113-135). Opladen: Leske+Budrich.
- Bisconti, T. L., & Bergeman, C. S. (1999). Perceived social control as mediator of the relationships among social support, psychological well-being, and perceived health. *The Gerontologist, 39*(1), 94-103.
- Blanchard-Fields, F. (1986). Reasoning in adolescents and adults on social dilemmas varying in emotional saliency: An adult developmental perspective. *Psychology and Aging, 1*, 325-333.
- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. In K. D. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity. Integrative approaches* (pp. 226-242). New York: Springer.
- Blieszner, R., & Adams, R. G. (1997). *Adult friendships*. Newbury Park, CA: Sage.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1989). Untersuchungen zum Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit und seiner diagnostischen Erfassung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 10*, 239-251.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bosma, H., & Jackson, S. (1990). *Coping and self-concept in adolescence*. New York, NY: Springer.

- Brandtstädter, J., & Greve, W. (1992). Das Selbst im Alter: Adaptive und protektive Mechanismen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24(4), 269-297.
- Brandtstädter, J., & Greve, W. (1994). The aging self: Stabilizing and protective processes. *Developmental Review*, 14, 52-80.
- Brewer, M. B., Dull, V., & Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(4), 656-670.
- Brown, B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). New York: John Wiley.
- Burton, L. M. (1992). Black grandmothers rearing children of drug-addicted parents: Stressors, outcomes, and social service needs. *The Gerontologist*, 32, 744-751.
- Buss, D. M., & Craik, K. H. (1983). The act frequency approach to personality. *Psychological Review*, 90, 105-126.
- Carstensen, L. L. (1991). Selectivity theory: Social activity in life-span context. In K. W. Schaie (Ed.), *Annual review of gerontology and geriatrics* (pp. 195-217). New York: Springer.
- Carstensen, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7(3), 331-338.
- Carstensen, L. L. (1999). A life-span approach to social motivation. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Carstensen, L. L., Fung, H. H., & Charles, S. T. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*, 27(2), 103-123.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54, 165-181.
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 644-655.
- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (1999). The role of time in the setting of social goals across the life-span. In F. Blanchard-Fields & T. Hess (Eds.), *Social cognition and aging* (pp. 319-342). New York: Academic Press.
- Charles, S. T., Mather, M., & Carstensen, L. L. (2003). Aging and emotional memory: The forgettable nature of negative images for older adults. *Journal of Experimental Psychology*, 132(2), 310-324.
- Cherlin, A., & Fuerstenberg, F. F. (1985). Styles and strategies of grandparenting. In V. L. Bengtson & J. F. Robertson (Eds.), *Grandparenthood* (pp. 97-116). Beverly Hills: Sage.
- Churchill, J. D., Galvez, R., Colcombe, S., Swain, R. A., Kramer, A. F., & Greenough, W. T. (2002). Exercise, experience and the aging brain. *Neurobiology of Aging*, 23(5), 941-955.
- Coleman, J. C. (1961). *The adolescent Society*. New York, NY: Free Press.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D., & Condon, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. *New Directions for Child Development*, 22, 43-59.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory manual: Form S und form R*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., Martin, T. A., Oryol, V. E., Senin, I. G., Rukavishnikov, A. A., et al. (2000). Personality development from adolescence through adulthood: Further cross-cultural comparisons of age differences. In V. J.

- Molfese & D. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life-span* (pp. 235-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299-306.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- de St. Aubin, E., & McAdams, D. P. (1995). The relations of generative concern and generative action to personality traits, satisfaction/happiness with life, and ego development. *Journal of Adult Development*, 2(2), 99-112.
- Dellmann-Jenkis, M., Blankemeyer, M., & Olesh, M. (2002). Adults in expanded grandparent roles: Considerations for practice, policy, and research. *Educational Gerontology*, 28, 219-235.
- Diehl, M., Owen, S. K., & Youngblade, L. M. (2004). Agency and communion attributes in adults' spontaneous self-representations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(1), 1-15.
- Diener, E., & Suh, E. M. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. In K. W. Schaie & M. P. Lawton (Eds.), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* (Vol. 8, pp. 304-324). New York, NY: Springer.
- Dijksterhuis, A., Spears, R., & Lepinasse, V. (2001). Reflecting and deflecting stereotypes: Assimilation and contrast in impressions formation and automatic behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 286-299.
- Dijksterhuis, A., Spears, R., Postmes, T., Stapel, D. A., Koomen, W., van Knippenberg, A., et al. (1998). Seeing one thing and doing another: Contrast effects in automatic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 862-871.
- Dittmann-Kohli, F. (1995). *Das persönliche Sinnsystem: Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Dixon, R. A., & Gould, O. N. (1996). Adults telling and retelling stories collaboratively. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 221-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dixon, R. A., & Gould, O. N. (1998). Younger and older adults collaborating on retelling everyday stories. *Applied Developmental Science*, 2, 160-171.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Eds.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (pp. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Shell, R. (1986). The relation of prosocial moral judgement and behavior in children. The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 426-433.
- Eisenberg-Berg, N., & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15, 168-175.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle. Psychological issues monograph 1*.

- New York, NY: International University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. Q. T. (1986). *Vital involvement in old age: The experience of old age in our time*. London: Norton.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. San Diego, CA: Edits.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptforschung. In S.-H. Philipp (Ed.), *Selbstkonzept-Forschung* (pp. 129-149). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (2001). Adulthood: Developmental tasks and critical life events. In P. B. Baltes & N. J. Smelser (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 153-156). Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation from category-based to individuating processing: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 1-74). Orlando, FL: Academic Press.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fitzsimons, G. M., & Bargh, J. A. (2003). Thinking of you: Nonconscious pursuit of interpersonal goals associated with relationship partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 148-163.
- Flammer, A., Züblin, C., & Grob, A. (1988). Sekundäre Kontrolle bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20(3), 239-262.
- Florian, V., & Mikulincer, M. (1997). Fear of death and the judgment of social transgressions: A multidimensional test of terror management theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 369-380.
- Fox, S., & Giles, H. (1993). Accommodating intergenerational contact: A critique and theoretical model. *Journal of Aging Studies*, 7(4), 423-451.
- Fredrickson, B. L., & Carstensen, L. L. (1990). Choosing social partners: How old age and anticipated endings make people more selective. *Psychology and Aging*, 5(3), 335-347.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic study of the child*, 13, 255-278.
- Freund, A. M., & Riediger, M. (2003). Successful aging. In R. M. Lerner & M. A. Easterbrooks (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 6. Developmental psychology* (pp. 601-628). New York: Wiley.
- Fung, H. H., Carstensen, L. L., & Lutz, M. A. (1999). Influence of time on social preferences: Implications for life-span development. *Psychology and Aging*, 14, 595-604.
- Georg, W., & Hasenberg, R. (1999). Die Entwicklung jugendzienterter Einstellung im Kindesalter. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Eds.), *Entwicklung im sozialen Wandel*. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Glass, G. V., Peckham, P. D., & Sanders, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying the fixed effects analysis of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42, 237-288.
- Gould, O. N., & Dixon, R. A. (1993). How we spent our vacation: Collaborative storytelling by young and old adults. *Psychology and Aging*, 8, 10-17.

- Gould, O. N., Kurzman, D., & Dixon, R. A. (1994). Communication during prose recall conversations by young and old dyads. *Discourse Processes, 17*, 149-165.
- Gould, O. N., Osborn, C., Krein, H., & Mortenson, M. (2002). Collaborative recall in married and unacquainted dyads. *International Journal of Behavioral Development, 26*(1), 36-44.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., Simon, L., & Breus, M. (1994). Role of consciousness and accessibility of death-related thoughts in mortality salience effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 627-637.
- Greenberg, J., Solomon, S., & Pyszczynski, T. (1997). Terror management theory of self-esteem and cultural worldviews: Empirical assessments and conceptual refinements. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 61-139). San Diego, CA: Academic Press.
- Greenfield, E. A., & Marks, N. F. (2004). Formal volunteering as a protective factor for older adults' psychological well-being. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 59*(5), 258-264.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1464-1480.
- Gross, J. J., Carstensen, L. L., Tsai, J., Skorpen, C. G., & Hsu, A. Y. C. (1997). Emotion and aging: Experience, expression, and control. *Psychology and Aging, 12*(4), 590-599.
- Haefner, J. E. (1977). Race, age, sex and competence as factors in employer selection of the disadvantaged. *Journal of Applied Psychology, 62*, 199-202.
- Hakstian, A. R., Roed, J. C., & Lind, J. C. (1979). Two sample T-squared procedure and the assumption of homogenous covariance matrices. *Psychological Bulletin, 86*, 1255-1263.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York, NY: Appletons.
- Hans-Seidel-Stiftung. (2002). *Generationenstudie 2001. Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage der Gesellschaft für Markt- und Sozialforschung mbH*. Hamburg. München: Hans-Seidel-Stiftung.
- Harris, M. B. (1971). Models, norms, and sharing. *Psychological Reports, 29*, 147-153.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character. Vol.1. Studies in deceit*. New York, NY: Halstead Press.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendship and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*(3), 335-370.
- Harwood, J., & Williams, A. (1998). Expectations for communication with positive and negative subtypes of older adults. *International Journal of Aging and Human Development, 47*(1), 11-33.
- Hausdorff, J. M., Levy, B. R., & Wei, J. Y. (1999). The power of ageism on physical function of older persons: Reversibility of age-related gait changes. *Journal of the American Geriatrics Society, 47*(11), 1346-1349.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heckhausen, J., Dixon, R. A., & Baltes, P. B. (1989). Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology, 25*(1), 109-121.
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review, 102*(2), 284-304.

- Herlyn, I., & Lehmann, B. (1998). Großmutterschaft im Mehrgenerationenzusammenhang. Eine empirische Untersuchung aus der Perspektive von Großmüttern. *Zeitschrift für Familienforschung*, 10(1), 27-45.
- Hess, T. M. (1994). Social cognition in adulthood: Aging-related changes in knowledge and processing mechanisms. *Developmental Review*, 14, 373-412.
- Hess, T. M. (1999). Cognitive and knowledge-based influences on social representations. In T. M. Hess & F. Blanchard-Fields (Eds.), *Social cognition and aging* (pp. 237-263). San Diego: Academic Press.
- Hess, T. M., Auman, C., Colcombe, S. J., & Rahhal, T. A. (2003). The impact of stereotype threat on age differences in memory performance. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58(1), 3-11.
- Hess, T. M., Follett, K. J., & McGee, K. A. (1998). Aging and impression formation: The impact of processing skills and goals. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 53(3), 175-187.
- Hess, T. M., & Pullen, S. M. (1996). Memory in context. In F. Blanchard-Fields & T. M. Hess (Eds.), *Perspectives on cognitive change in adulthood and aging* (pp. 192-220). New York: McGraw Hill.
- Hess, T. M., Rosenberg, D. C., & Waters, S. J. (2001). Motivation and representational processes in adulthood: The effects of social accountability and information relevance. *Psychology and Aging*, 16(4), 629-642.
- Hill, G. W. (1982). Group versus individual performance: Are N + 1 heads better than one? *Psychological Bulletin*, 91, 517-539.
- Hinkley, K., & Andersen, S. M. (1996). The working self-concept in transference: Significant-other activation and self-change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1279-1295.
- Höpflinger, F. (2002). Generativität im höheren Lebensalter - Generationensoziologische Überlegungen zu einem alten Thema. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 35(4), 328-334.
- Hummert, M. L. (1990). Multiple stereotypes of elderly and young adults: A comparison of structure and evaluations. *Psychology and Aging*, 5(2), 182-193.
- Hummert, M. L. (1994). Stereotypes of the elderly and patronizing speech. In M. L. Hummert, J. M. Wiemann & J. F. Nussbaum (Eds.), *Interpersonal communication in older adulthood: Interdisciplinary theory and research* (Sage focus editions ed., Vol. 173, pp. 162-184). Newbury Park, CA: Sage.
- Hummert, M. L., Garstka, T. A., O'Brien, L. T., Greenwald, A. M., & Mellott, D. S. (2002). Using the implicit association test to measure age differences in implicit social cognitions. *Psychology and Aging*, 17(3), 482-495.
- Hummert, M. L., Garstka, T. A., Shaner, J. L., & Strahm, S. (1994). Stereotype of the elderly held by young, middle-aged, and elderly adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 49(5), 240-249.
- Hummert, M. L., Shaner, J. L., & Garstka, T. A. (1995). Cognitive processes affecting communication with older adults: The case for stereotypes, attitudes, and beliefs about communication. In J. F. Nussbaum & J. Coupland (Eds.), *Handbook of communication and aging research* (pp. 105-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Isen, A. M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *The handbook of cognition and emotion*. (pp. 521-539). New York: Wiley.
- Isen, A. M. (2004). Some perspectives on positive feelings and emotions: Positive affect facilitates thinking and problem solving. In A. S. R. Manstead, N. Frijda & A. Fischer (Eds.), *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. (pp.

- 263-281). New York: Cambridge.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131.
- Isen, A. M., Shalcker, T. E., Clark, M., & Karp, L. (1978). Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality & Social Psychology*, 36(1), 1-12.
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York, NY: Harcourt, Brace and World.
- Kail, R., & Salthouse, T. A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta Psychologica*, 86, 199-225.
- Kennedy, Q., Mather, M., & Carstensen, L. L. (2004). The role of motivation in the age-related positivity effect in autobiographical memory. *Psychological Science*, 15(3), 208-214.
- Kenny, D. A., & Judd, C. M. (1986). Consequences of violating the independence assumption in analysis of variance. *Psychological Bulletin*, 99, 422-431.
- Keyes, C. L. M., & Ryff, C. D. (1998). Generativity in adult lives: Social structural contours and quality of life consequences. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 226-263). Washington, DC: American Psychologist Association.
- Kinnevy, S., & Morrow-Howell, N. (1999). Perceived benefits of intergenerational tutoring. *Gerontology and Geriatrics Education*, 20(2), 3-17.
- Kite, M. E., & Johnson, B. T. (1988). Attitudes toward older and younger adults: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 3(3), 233-244.
- Kivnick, H. Q. T. (1982). *The meaning of grandparenthood*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Kivnick, H. Q. T., & Sinclair, H. M. (1996). Grandparenthood. In J. E. Birren, V. W. Marshall, T. R. Cole, A. Svanborg, E. J. Masoro & K. W. Schaie (Eds.), *Encyclopedia of gerontology. Age, aging, and the aged* (pp. 611-623). San Diego: Academic Press.
- Klaczynski, P. A. (1990). Cultural-developmental tasks and adolescent development: Theoretical and methodological considerations. *Adolescence*, 25(100), 811-823.
- Klaczynski, P. A. (1997). Bias in adolescents' everyday reasoning and its relationship with intellectual ability, personal theories, and self-serving motivations. *Developmental Psychology*, 33, 273-283.
- Kohli, M., Künemund, H., Motel, A., & Szydlik, M. (2000). Generationenbeziehungen. In M. Kohli & H. Künemund (Eds.), *Die zweite Lebenshälfte: Gesellschaftliche Lage und Partizipation im Spiegel des Alters-Survey*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kotter, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Kramer, A. F., & Willis, S. L. (2002). Enhancing the cognitive vitality of older adults. *Current Directions in Psychological Science*, 11(173-177).
- Krappmann, L. (1997). Brauchen junge Menschen alte Menschen? In L. Krappmann & A. Lepenies (Eds.), *Alt und Jung: Spannung und Solidarität zwischen den Generationen* (pp. 185-204).
- Kreitler, S., & Kreitler, H. (1987). Conceptions and processes of planning: The developmental perspective. In S. L. Friedman, E. K. Scholnick & R. R. Cocking (Eds.), *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive*

- development* (pp. 205–272). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W., & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der "Positive and Negative Affect Schedule" (PANAS). *Diagnostica*, 42(2), 139-156.
- Kuehne, V. S. (1999). *Intergenerational programs: Understanding what we have created*. Binghamton: The Haworth Press.
- Kunzmann, U., Little, T. D., & Smith, J. (2000). Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*, 15(3), 511-526.
- Labouvie-Vief, G. (1994). *Psyche and eros: Mind and gender in the life course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(6), 201-206.
- Labouvie-Vief, G., Chiodo, L. M., Goguen, L. A., Diehl, M., & Orwoll, L. (1995). Representations of self across the life span. *Psychology and Aging*, 10(3), 404-415.
- Labouvie-Vief, G., & Diehl, M. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development? *Psychology and Aging*, 15(3), 490-504.
- Labouvie-Vief, G., & Medler, M. (2002). Affect optimization and affect complexity: Modes and styles of regulation in adulthood. *Psychology and Aging*, 17(4), 571-588.
- Lahdenpera, M., Lummaa, V., Helle, S., Tremblay, M., & Russell, A. F. (2004). Fitness benefits of prolonged post-reproductive lifespan in women. *Nature*, 428(11), 178-181.
- Lang, F. R., & Baltes, M. M. (1997). Brauchen alte Menschen junge Menschen? Überlegungen zu den Entwicklungsaufgaben im hohen Lebensalter. In L. Krappmann & A. Lepenies (Eds.), *Alt und Jung: Spannung und Solidarität zwischen den Generationen* (pp. 185-204). Frankfurt am Main: Campus.
- Lang, F. R., & Heckhausen, J. (2001). Perceived control over development and subjective well-being: Differential benefits across adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 509-523.
- LaRue, A., Bank, L., Jarvik, L., & Hetland, M. (1980). Health in old age: How do physicians' ratings and self-ratings compare? *Journal of Gerontology*, 34(5), 687-691.
- Lazarsfeld, P. F., & Merton, R. K. (1954). Friendship as social process: A substantive and methodological analysis. In M. Berger, T. Abel & C. H. Page (Eds.), *Freedom and control in modern society* (pp. 18-66). New York: Van Nostrand.
- Lerner, R. M., & Busch-Rossnagel, N. (1981). *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. New York: Academic Press.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2 ed.). New York: Wiley.
- Levy, B. R. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1092-1107.
- Levy, B. R. (2003). Mind matters: Cognitive and physical effects of aging self-stereotypes. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58(4), 203-211.
- Levy, B. R., Hausdorff, J. M., Hencke, R., & Wei, J. Y. (2000). Reducing cardiovascular stress with positive self-stereotypes of aging. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 55(4), 205-213.

- Levy, B. R., & Langer, E. (1994). Ageing free from negative stereotype: Successful memory in China and among the American Deaf. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 989-997.
- Levy, B. R., Slade, M. D., Kunkel, S. R., & Kasl, S. V. (2002). Longevity increased by positive self-perceptions of aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(2), 261-270.
- Li, K. Z. H., Lindenberger, U., Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2001). Walking while memorizing: A SOC study of age-related differences in compensatory behavior under dual-task conditions. *Psychological Science*, 12(3), 230-237.
- Li, S.-C., Lindenberger, U., Hommel, B., Aschersleben, G., Prinz, W., & Baltes, P. B. (2004). Transformations in the couplings among intellectual abilities and constituent cognitive processes across the life span. *Psychological Science*, 15(3), 155-163.
- Lindenberger, U., & Baltes, P. B. (1994). Aging and intelligence. In R. J. Sternberg, S. J. Ceci, J. Horn, E. Hunt, J. D. Matarazzo & S. Scarr (Eds.), *Encyclopedia of human intelligence* (pp. 52-66). New York: MacMillan.
- Lindenberger, U., & Kray, J. (2005). Kognitive Entwicklung. In S.-H. Filipp & U. M. Staudinger (Eds.), *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen: Hogrefe.
- Lindenberger, U., Mayr, U., & Kliegl, R. (1993). Speed and intelligence in old age. *Psychology and Aging*, 8, 207-220.
- Lotz, K. (1999). *Alt-Jung-Projekte in Seniorenbüros. Dokumentation von 49 Praxisbeispielen des ehrenamtlichen Engagements älterer Menschen*. Stuttgart, Marburg, Erfurt: Wiehl.
- Lovelace, E. A. (1990). Aging and metacognitions concerning memory function. In E. A. Lovelace (Ed.), *Aging and cognition: Mental processes, self awareness, and interventions*. (pp. 157-188). Amsterdam: Elsevier.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York; NY: Wiley.
- Marcia, J. E. (1989). Identity diffusion differentiated. In M. A. Luszcz & T. Netterbeck (Eds.), *Psychological development across the life span* (pp. 289-295). North-Holland: Elsevier.
- Mardia, K. V. (1971). The effects of nonnormality on some multivariate tests and robustness to nonnormality in the linear model. *Biometrika*, 58, 105-121.
- Margrett, J. A., & Marsiske, M. (2002). Gender differences in older adults' everyday cognitive collaboration. *International Journal of Behavioral Development*, 26(1), 45-59.
- Marsiske, M., Lang, F. R., Baltes, M. M., & Baltes, P. B. (1995). Selective optimization with compensation: Life-span perspectives on successful human development. In R. A. Dixon & L. Bäckman (Eds.), *Compensation for psychological defects and declines: Managing losses and promoting gains* (pp. 35-79). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mather, M., & Johnson, M. K. (2000). Choice-supportive source monitoring: Do our decisions seem better to us as we age? *Psychology and Aging*, 15(4), 596-606.
- Matheson, D. H., Collins, C. L., & Kuehne, V. S. (2000). Older adults' multiple stereotypes of young adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 51(4), 245-257.
- Mayer, A.-K. (2002). *Alt und Jung im Dialog. Wahrnehmung intergenerationeller Gespräche in Familien*. Weinheim: Beltz-PVU.
- Mayr, U., & Kliegl, R. (1993). Sequential and coordinative complexity: Age-based processing limitations in figural transformations. *Journal of Experimental*

- Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(6), 1297-1320.
- Mayr, U., Spieler, D. M., & Kliegl, R. (2001). *Aging and Executive Control*. Howe, UK: Psychology Press.
- McAdams, D. P. (2001). Generativity in midlife. In M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of midlife development. Wiley series on adulthood and aging* (pp. 395-443). New York: Wiley.
- McAdams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015.
- McAdams, D. P., de St. Aubin, E., & Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, 8(2), 221-230.
- McAdams, D. P., Hart, H. M., & Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and development* (pp. 7-43). Washington, DC: American Psychological Association.
- McAdams, D. P., Ruetzel, K., & Foley, J. M. (1986). Complexity and generativity at mid-life: Relations among social motives, ego development, and adults' plans for the future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 800-807.
- McArdle, J. J., Ferrer-Caja, E., Hamagami, F., & Woodcock, R. W. (2002). Comparative longitudinal structural analyses of the growth and decline of multiple intellectual abilities over the life span. *Developmental Psychology*, 38(1), 115-142.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., de Lima, M. P., Simoes, A., Ostendorf, F., Angeleitner, A., et al. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35(2), 466-477.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., et al. (2002). Personality trait development from age 12 to 18: Longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1456-1468.
- McGregor, H., Leiberman, J., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., Simon, L., et al. (1998). Terror management and aggression: Evidence that mortality salience promotes aggression against worldview-threatening individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 590-605.
- McKay, V. C. (1993). Making connections: Narrative as the expression of continuity between generations of grandparents and grandchildren. In N. Coupland & J. F. Nussbaum (Eds.), *Discourse and lifespan identity* (pp. 1973-1185). Newbury Park, CA: Sage.
- McTavish, D. G. (1971). Perceptions of old people. A review of research methodologies and findings. *The Gerontologist*, 11, 90-101.
- Mead, M. (1971). *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter.
- Meegan, S. P., & Berg, C. A. (2002). Contexts, functions, forms, and processes of collaborative everyday problem solving in older adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 26(1), 6-15.
- Meilman, P. W. (1979). Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence. *Developmental Psychology*, 15(2), 230-231.
- Mergler, N. L., Faust, M., & Goldstein, M. D. (1985). Storytelling as an age-dependent skill: Oral recall or orally presented stories. *International Journal of Aging and Human Development*, 20, 205-229.
- Mergler, N. L., & Goldstein, M. D. (1983). Why are there old people. Senescence as biological and cultural preparedness for the transmission of information.

- Human Development*, 26(2), 72-90.
- Meshel, D. S., & McGlynn, R. P. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30, 457-479.
- Mickler, C. (2005). *Selbstbezogene Weisheit. Ein Instrument zur Messung von Persönlichkeitsreife - Entwicklung, Validierung, Alterseffekte*. Unveröffentlichte Dissertation. Bremen: International University Bremen.
- Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2005). How can we define and measure insight into one's own life: Reliability and validity of a new instrument to measure personal wisdom. *Manuscript in preparation*.
- Midlarsky, E., & Bryan, J. A. (1967). Affect expressions and children's imitative altruism. *Journal of Experimental Research on Personality*, 6, 195-203.
- Midlarsky, E., & Hannah, M. E. (1989). The generous elderly: Naturalistic studies of donations across the life span. *Psychology and Aging*, 4(3), 346-451.
- Midlarsky, E., & Kahana, E. (1994). *Altruism in later life*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behaviour toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32(2), 210-219.
- Miller, R. B., & Bengtson, V. L. (1991). The grandparent-grandchild relationship. In R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 414-418). New York: Garland.
- Mischel, W. (1984). Convergences and challenges in the search for consistency. *American Psychologist*, 39(4), 351-364.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Moskowitz, D. S., Suh, E. J., & Desaulniers, J. (1994). Situational influences on gender differences in agency and communion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 753-761.
- Mroczek, D. K., & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1333-1349.
- Mroczek, D. K., & Spiro, A. I. (2005). Change in Life Satisfaction During Adulthood: Findings From the Veterans Affairs Normative Aging Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 189-202.
- Müller, A.-A. (1993). Ressourcensicherung durch Aktivierung der Ratgeberfunktion des älteren Menschen - Ein neues Konzept der Gerontopsychologie. *Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie*, 6(2), 119-125.
- Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperception Test Manual*. Princeton, NJ.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neugarten, B. L., & Weinstein, K. K. (1964). The Changing American Grandparent. *Journal of Marriage and The Family*, 26, 199-204.
- Newman, S., Karip, E., & Faux, R. B. (1995). Everyday memory function of older adults: The impact of intergenerational school volunteer programs. *Educational Gerontology*, 21, 569-580.
- Newman, S., Ward, C. R., Smith, T. B., Wilson, J. O., McCrea, J. M., Calhoun, G., et al. (1997). *Intergenerational programs: Past, present, and future*. Washington, DC: Taylor&Francis.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Harvesting intergroup attitudes and beliefs from a demonstration website. *Group dynamics*, 6, 101-

115.

- Oyserman, D., Radin, N., & Benn, R. (1993). Dynamics in a three-generational family: Teens, grandparents, and babies. *Developmental Psychology, 29*, 564-572.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology, 37*(3), 351-361.
- Paulhus, D. L., & Levitt, K. (1987). Desirable responding triggered by affect: Automatic egotism? *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 245-259.
- Paulhus, D. L., & Lim, D. T. K. (1994). Arousal and evaluative extremity in social judgments: A dynamic complexity model. *European Journal of Social Psychology, 24*, 88-99.
- Paulhus, D. L., & Suedfeld, P. (1988). A dynamic complexity model of self-deception. In J. S. Lockard & D. L. Paulhus (Eds.), *Self deception: An adaptive mechanism?* (pp. 132-145). Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Peterson, B. E., & Klohnen, E. C. (1995). Realization of generativity in two samples of women at midlife. *Psychology and Aging, 10*(1), 20-29.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Pinquart, M., & Schoenbrodt, S. (1997). Urteile von Senioren über Jugendliche - Gibt es ein "negatives Jugendstereotyp"? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44*, 197-203.
- Pruchno, R., & Johnson, K. (1996). Research on grandparenting: Review of current studies and future needs. *Generations*(Spring), 65-68.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., & Solomon, S. (1999). A dual-process model of defense against conscious and unconscious death-related thoughts: An extension of Terror Management Theory. *Psychological Review, 106*(4), 835-845.
- Rahhal, T. A., Hasher, L., & Colcombe, S. J. (2001). Instructional manipulations and age differences in memory: Now you see them, now you don't. *Psychology and Aging, 16*(4), 697-706.
- Reinke, B. J., Holmes, D. S., & Denny, N. W. (1981). Influence of a "friendly visitor" program on the cognitive functioning and morale of elderly persons. *American Journal of Community Psychology, 9*(4), 491-504.
- Reischies, F. M., & Lindenberger, U. (1996). Grenzen und Potentiale kognitiver Leistungsfähigkeiten im Alter. In K. U. Mayer & P. B. Baltes (Eds.), *Die Berliner Altersstudie* (pp. 351-377). Berlin: Akademie Verlag.
- Riley, M. W., & Riley, J. W. (1986). Longevity and social structure: The potential of the added years. In A. Pifer & L. Bronte (Eds.), *Our aging society: Paradox and promise*. New York: Norton.
- Riley, M. W., & Riley, J. W. (1994). Individuelles und gesellschaftliches Potential des Alterns. In P. B. Baltes, J. Mittelstraß & U. M. Staudinger (Eds.), *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie* (pp. 437-459). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Roberto, K. A., & Stroes, J. (1992). Grandchildren and grandparents: Roles, influences, and relationships. *International Journal of Behavioral Development, 34*(4), 227-239.
- Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2001). The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(4), 670-683.

- Robins, R. W., Fraley, R. C., Roberts, B. W., & Trzesniewski, K. H. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality, 69*(4), 617-640.
- Rothermund, K., & Brandtstädter, J. (2003). Age stereotypes and self-views in later life: Evaluating rival assumptions. *International Journal of Behavioral Development, 27*(6), 549-554.
- Rudman, L. A., Greenwald, A. M., Mellott, D. S., & Schwartz, J. L. K. (1999). Measuring the automatic components of prejudice: Flexibility and generality of the implicit association test. *Social Cognition, 17*(4), 437-465.
- Rushton, J. P. (1975). Generosity in children: Immediate and long-term effects of modeling, preaching, and moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 459-466.
- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The Altruistic Personality and the Self-Report Altruism Scale. *Personality and Individual Differences, 2*, 293-302.
- Ryan, E. B., Giles, H., Bartolucci, G., & Henwood, K. (1986). Psycholinguistic and social psychological components of communication by and with the elderly. *Language and Communication, 6*, 1-24.
- Ryan, E. B., Meredith, S. D., & MacLean, M. J. (1995). Changing the way we talk with elders: Promoting health using the communication enhancement model. *International Journal of Aging and Human Development, 41*(2), 89-107.
- Salari, S. M. (2002). Intergenerational partnerships in adult day centers: Importance of age-appropriate environments and behaviors. *The Gerontologist, 42*(3), 321-333.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist, 24*, 113-142.
- Salthouse, T. A., & Babcock, R. L. (1991). Decomposing adult age differences in working memory. *Developmental Psychology, 27*(5), 763-776.
- Saragovi, C., Koestner, R., Di Dio, L., & Aubé, J. (1997). Agency, communion, and well-being: Extending Helgeson's (1994) model. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(3), 593-609.
- Sarris, V. (1990). *Methodologische Grundlagen der Experimentalpsychologie* (Vol. 1). München: Reinhardt Verlag.
- Saville, D. J. (1990). Multiple comparison procedures: The practical solution. *The American Statistician, 44*(2), 174-180.
- Schaie, K. W. (1996). *Intellectual development in adulthood: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Cambridge University Press.
- Schaie, K. W., & Willis, S. L. (1986). Can decline in adult intellectual functioning be reversed? *Developmental Psychology, 22*, 223-232.
- Schmidt, D. F., & Boland, S. M. (1986). Structure of perceptions of older adults: Evidence for multiple stereotypes. *Psychology and Aging, 1*, 255-260.
- Schubert, T. W., & Häfner, M. (2003). Contrast from social stereotypes in automatic behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 39*, 577-584.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Getting older, getting better? Personal strivings and personality development across the life-course. *Developmental Psychology, 37*, 491-501.
- Shmotkin, D., Blumstein, T., & Modan, B. (2003). Beyond keeping active: Concomitants of being a volunteer in old-old age. *Psychology and Aging, 18*, 602-607.
- Short-DeGraff, J. A., & Diamond, K. E. (1996). Intergenerational program effects on

- social responses of elderly adult day care members. *Educational Gerontology*, 22, 467-482.
- Sielaff, A. (2001). *Interindividuelle Unterschiede im Lebensinvestment innerhalb der Adoleszenz*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Singer, T., Verhaeghen, P., Ghisletta, P., Lindenberger, U., & Baltes, P. B. (2003). The fate of cognition in very old age: Six-year longitudinal findings in the Berlin Aging Study (BASE). *Psychology and Aging*, 18, 318-331.
- Smeesters, D., Warlop, L., Van Avermaet, E., Corneille, O., & Yzerbyt, V. (2003). Do not prime hawks with doves: The interplay of construct activation and consistency of social value orientation on cooperative behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 972-987.
- Smith, P. K. (1995). Grandparenthood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3 Status and social conditions of parenting* (pp. 89-112). Mahwah: Erlbaum.
- Sneed, J. R., & Whitbourne, S. K. (2003). Identity processing and self-consciousness in middle and later adulthood. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58(6), 313-319.
- Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 91-159). San Diego, CA: Academic Press.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1998). *The dark side of close relationships*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Staudinger, U. M. (1996a). Psychologische Produktivität und Selbstentfaltung im Alter. In M. M. Baltes & L. Montada (Eds.), *Produktives Leben im Alter* (pp. 344-373). Frankfurt/Main: Campus.
- Staudinger, U. M. (1996b). Wisdom and the social-interactive foundation of the mind. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 276-315). New York: Cambridge University Press.
- Staudinger, U. M. (2002). Opportunities and limitations of intergenerational solidarity. In S. Pohlmann (Ed.), *Facing an ageing world - Recommendations and perspectives*. Regensburg: Transfer.
- Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1996a). Interactive Minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 746-762.
- Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1996b). Weisheit als Gegenstand psychologischer Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 57-77.
- Staudinger, U. M., Dörner, J., & Mickler, C. (2005). Ways to enhance and measure self-insight. *Manuscript in preparation*.
- Staudinger, U. M., Freund, A. M., Linden, M., & Maas, I. (1996). Selbst, Persönlichkeit und Lebensgestaltung im Alter: Psychologische Widerstandsfähigkeit und Vulnerabilität. In K. U. Mayer & P. B. Baltes (Eds.), *Die Berliner Altersstudie* (pp. 321-351). Berlin: Akademie Verlag.
- Staudinger, U. M., & Greve, W. (1999). Resilienz im Alter. Eine Expertise aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. In DZA (Ed.), *3. Altenbericht der Bundesregierung*. (Vol. 1. Personale, gesundheitliche und Umweltressourcen im Alter der Bundesregierung, pp. 95-144). Opladen: Leske & Budrich.
- Staudinger, U. M., & Kunzmann, U. (2005). Adult Personality Development: Adjustment and/or growth? *Manuscript submitted for publication*.

- Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1995). Resilience and reserve capacity in later adulthood: Potential and limits of development across the life span. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation, pp. 801-947). New York: Wiley.
- Staudinger, U. M., & Pasupathi, M. (2000). Life-span perspectives on self, personality and social cognition. In T. A. Salthouse & F. I. M. Craik (Eds.), *The handbook of aging and cognition* (2 ed., pp. 633-688). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Stewart, A. J., & Vandewater, E. A. (1998). The course of generativity. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 75-100): American Psychological Association.
- Strough, J., Berg, C. A., & Sansone, C. (1996). Goals for solving everyday problems across the life span: Age and gender differences in the salience of interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 32(6), 1106-1115.
- Szinovacz, M. E. (1998). Grandparent research: Past, present and future. In M. E. Szinovacz (Ed.), *Handbook of grandparenthood* (pp. 1-22). Westport: Greenwood.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, S. E., Neter, E., & Wayment, H. A. (1995). Self-evaluation processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(12), 1278-1287.
- Uhlenberg, P. (2000). Essays on age integration. *The Gerontologist*, 4(3), 261-308.
- Uhlendorff, H. (2003). Grosseltern und Enkelkinder: Sozialwissenschaftliche Perspektiven und Forschungsergebnisse hinsichtlich einer selten untersuchten Beziehung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 111-128.
- Vaillant, G. E., & Milofsky, E. (1980). The natural history of male psychological health: IX. Empirical evidence for Erikson's model of the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 137, 1348-1359.
- van Lange, P. A. M., de Bruin, E. M. N., Otten, W., & Joireman, J. A. (1997). Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 733-746.
- van Lange, P. A. M., & Kuhlman, D. M. (1994). Social value orientations and impressions of partner's honesty and intelligence: A test of the might versus morality effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(1), 126-141.
- Verhaeghen, P., & Salthouse, T. A. (1997). Meta-analyses of age-cognition relations in adulthood: Estimates of linear and nonlinear age effects and structural models. *Psychological Bulletin*, 122, 231-249.
- Vermeersch, D. A., Lambert, M. J., & Burlingame, G. M. (2000). Outcome questionnaire: Item sensitivity to change. *Journal of Personality Assessment*, 74(2), 242-261.
- von Hippel, W., Silver, L. A., & Lynch, M. E. (2000). Stereotyping against your will: The role of inhibitory ability in stereotyping and prejudice among the elderly. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 523-532.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waterman, A. S., Geary, P. S., & Waterman, C. K. (1974). Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college.

- Developmental Psychology*(10), 387-392.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1994). *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule - Expanded form*. Retrieved September 28, 2003, from <http://www.psychology.uiowa.edu/Faculty/Watson/PANAS-X.pdf>
- Weinfurt, K. P. (2000). Multivariate analysis of variance. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 245-276). Washington, DC: APA.
- Wentura, D., & Rothermund, K. (2005). Altersstereotype und Altersbilder. In S. H. Filipp & U. M. Staudinger (Eds.), *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen: Hogrefe.
- Wheeler, S. C., & Petty, R. E. (2001). The effects of stereotype activation on behavior: A review of possible mechanisms. *Psychological Bulletin*, 127(6), 797-826.
- Whitbourne, S. K., Zuschlag, M. K., Elliot, L. B., & Waterman, A. S. (1992). Psychosocial development in adulthood: A 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 260-271.
- Williams, A., & Nussbaum, J. F. (2001). Theoretical foundations for the study of intergenerational communication. In A. Williams & J. F. Nussbaum (Eds.), *Intergenerational communication across the lifespan* (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winkler, M., Filipp, S. H., & Boll, T. (2000). Positivity in the aged's perceptions of intergenerational relationships: A "stake" or "leniency" effect? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 173-182.
- Wright, J. C., & Mischel, W. (1987). A conditional approach to dispositional constructs: The local predictability of social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1159-1177.
- Wrosch, C., Heckhausen, J., & Lachman, M. E. (2000). Primary and secondary control strategies for managing health and financial stress across adulthood. *Psychology and Aging*, 15(3), 387-399.
- Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., et al. (1975). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Yoon, C., May, C. P., & Hasher, L. (2000). Aging, circadian arousal patterns, and cognition. In D. C. Park & N. Schwarz (Eds.), *Cognitive aging: A primer*. (pp. 151-171). New York, US: Psychology Press.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

11 Anhang

Anhang A: Presseinformation für die Rekrutierung der älteren Teilnehmerinnen

Verändern wir uns im Laufe des Lebens oder bleiben wir die Gleichen?

Projekt des Jacobs Centers für Lebenslanges Lernen und Institutionelle Entwicklung - Teilnehmerinnen gesucht

Menschen entwickeln sich und wachsen in ihrer Persönlichkeit über das ganze Leben - meint Frau Professor Ursula Staudinger, Entwicklungspsychologin am „Jacobs Center für Lebenslanges Lernen und Institutionelle Entwicklung“ der International University Bremen. In einem neuen Projekt beschäftigt sie sich zusammen mit zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, Frau Eva-Marie Kessler und Frau Melanie Billen, damit, welche Rolle Einstellungen und Meinungen von Menschen bei der Persönlichkeitsentwicklung spielen. Dazu werden Menschen unterschiedlichen Alters untersucht. Derzeit werden für dieses Projekt noch Frauen zwischen 70 und 74 Jahren gesucht, die Interesse haben, an dieser Untersuchung teilzunehmen. Alle Angaben bleiben dabei anonym.

Menschen entwickeln sich und wachsen in ihrer Persönlichkeit nicht nur in der Kindheit und Jugend, sondern über das ganze Leben hinweg - meint Frau Professor Ursula Staudinger.

„Wir gehen davon aus, dass während des gesamten Lebens Veränderungen in der Persönlichkeit stattfinden,“ sagt die Entwicklungspsychologin. „In jeder Altersphase - von der Jugend bis ins hohe Alter - haben Menschen die Möglichkeit, sich zu verändern.“

Die Bremer Entwicklungspsychologinnen vertreten eine in der heutigen Psychologie - noch - ungewöhnliche Perspektive, die aber immer populärer wird. Die Beschäftigung damit, wie die Psychologie „positive“ oder „wünschenswerte“ Aspekte des

Menschen verstärken können, anstatt „negative“ oder „unerwünschte“ zu vermeiden. Schwerpunkt dieser sogenannten positiven Psychologie ist die Frage, wie Menschen besser leben und sich selbst und ihre Persönlichkeit weiterentwickeln können.

In diesen Forschungsbereich fällt nun auch das gegenwärtig laufende Forschungsprojekt zur Persönlichkeitsentwicklung. In anderthalbstündigen Sitzungen wollen die Forscher herausbekommen, welche Rolle Einstellungen und Meinungen bei der Persönlichkeitsentwicklung spielen. Dabei stehen zur Zeit noch Frauen im Alter von 70-74 Jahren Plätze zur Verfügung. Als kleinen materiellen Anreiz gibt es eine Aufwandsentschädigung von 10 Euro. Die Untersuchung findet in Bremen- Grohn an der International University Bremen statt. Wer bei dem Projekt der Entwicklungspsychologinnen mitmachen möchte, melde sich montags bis donnerstags zwischen 9-12 Uhr und 14-18 Uhr bei Eva-Marie Kessler oder Melanie Billen (200-4708).

Die Teilnahme beinhaltet einen anderthalbstündigen Termin.

Anhang B: Stimulusmaterial in der Interaktionssituation

Aufgabe Lebensproblem

Warm- up Aufgabe („Großes Vermögen“):

Eine Person hat gerade erfahren, dass ihr ein großes Vermögen zugefallen ist. Nachdem sie erst einmal gefeiert hat, überlegt sie nun, was sie tun soll. Unter anderem könnte sie das Geld investieren und so weiter leben wie bisher oder sie könnte ihr Leben stark verändern.

Beratschlagen Sie sich darüber, was man der Person im Zusammenhang mit ihrer Lebensplanung raten sollte. (Was sollte die Person tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?)

Tragen Sie möglichst viele detaillierte Ideen zusammen!

Aufgabe („Sinnkrise“):

Eine Person stellt fest, dass sie in ihrem Leben nicht das erreicht hat, was sie erreichen wollte.

Beratschlagen Sie sich darüber, was man der Person in dieser Situation raten sollte. (Was sollte die Person tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?)

Tragen Sie möglichst viele detaillierte Ideen zusammen!

Aufgabe Medienproblem

Warm- up Aufgabe („Modernes Handy“):

Eine Person wünscht sich ein modernes Handy, welches dem neusten Stand der Technik entspricht und möglichst viele Funktionen hat.

Beratschlagen Sie sich darüber, was man der Person im Zusammenhang mit dem Kauf eines solchen Handys raten sollte. (Was sollte die Person tun und berücksichtigen? Welche Informationen werden benötigt?).

Tragen Sie möglichst viele detaillierte Ideen zusammen!

Aufgabe („Fernsehsendung für Mädchen“):

Ein Fernsehsender möchte für das Jahr 2005 eine Magazinsendung entwerfen, die sich speziell an den Interessen jugendlicher Mädchen orientiert. Es soll dabei um verschiedene Themenbereiche gehen.

Beratschlagen Sie sich darüber, was man dem Fernsehsender im Zusammenhang mit der Planung der Magazinsendung raten sollte. (Was sollte der Fernsehsender tun und berücksichtigen, um bei jugendlichen Mädchen auf Interesse zu stoßen? Um welche Themen sollte es gehen und wie sollten sie vermittelt werden?)

Tragen Sie möglichst viele detaillierte Ideen zusammen!

Anhang C: Standardintervention

Standardintervention bei Aufgabe „Großes Vermögen“:

„Vielleicht noch einmal ein Hinweis für die Aufgabe. Da wird eine Person beschrieben, die gerade erfahren hat, dass ihr ein großes Vermögen zugefallen ist. Überlegen Sie doch einmal gemeinsam, was man einer Person in einer solchen Situation raten könnte. Was sollte die Ihrer Meinung nach tun und berücksichtigen? Beratschlagen Sie sich gemeinsam.“

Standardintervention bei Aufgabe „Sinnkrise“:

„Vielleicht noch einmal ein Hinweis für die Aufgabe. Da wird eine Person beschrieben, die feststellt, dass sie in ihrem Leben nicht das erreicht hat, was sie erreichen wollte. Überlegen Sie doch einmal gemeinsam, was man einer Person in einer solchen Situation raten könnte. Was sollte die Ihrer Meinung nach tun und berücksichtigen? Beratschlagen Sie sich gemeinsam.“

Standardintervention bei Aufgabe „Modernes Handy“:

„Vielleicht noch einmal ein Hinweis für die Aufgabe. Da wird eine Person beschrieben, die sich ein modernes Handy wünscht, welches dem neusten Stand der Technik entspricht. Überlegen Sie doch einmal gemeinsam, was man einer Person in einer solchen Situation raten könnte. Was sollte die Ihrer Meinung nach tun und berücksichtigen? Beratschlagen Sie sich gemeinsam.“

Standardintervention bei Aufgabe „Fernsehsendung für Mädchen“:

„Vielleicht noch einmal ein Hinweis für die Aufgabe. Da wird ein Fernsehsender beschrieben, der eine Fernsehsendung für Mädchen für das Jahr 2005 entwerfen möchte. Überlegen Sie doch einmal gemeinsam, was man dem Fernsehsender in einer solchen Situation raten könnte. Was sollte der Ihrer Meinung nach tun und berücksichtigen? Beratschlagen Sie sich gemeinsam.“

Anhang D: Skalen für die Manipulationskontrolle

Generativitäts-Skala (Manipulationskontrolle ältere Teilnehmerinnen):

Bitte geben Sie im Folgenden an, wie sehr die aufgeführten Aussagen über das eben geführte Gespräch aus Ihrer Sicht zutreffen! Dabei sollen Sie die unten vorgegebene Antwortskala von 1 – 5 nutzen. Tragen Sie in die Kästchen hinter den Aussagen eine Zahl zwischen 1 bis 5 ein. Wenn Sie beispielsweise eine 3 in das Kästchen eintragen, bedeutet das, dass Sie der Aussage nur teilweise zustimmen. Wenn Sie eine 5 eintragen, bedeutet das, dass Sie der Aussage voll und ganz zustimmen.

Trifft überhaupt nicht zu		Teils teils		Trifft voll und ganz zu
1	2	3	4	5

Ich glaube, dass ich in Hinblick auf die Fragestellungen meiner Gesprächspartnerin viel weitergeben konnte.

Ich habe viele persönliche Erlebnisse und eigene Erfahrungen aus meinem Leben in das Gespräch eingebracht.

Ich konnte viel zur Beantwortung der Aufgaben (Vermögen, Lebenskrise) beitragen.

Ich habe mir wichtige Werte und Lebenseinstellungen in das Gespräch eingebracht.

Explorations-Skala (Manipulationskontrolle jugendliche Teilnehmerinnen):

Bitte gib im Folgenden an, wie sehr die aufgeführten Aussagen über das eben geführte Gespräch aus deiner Sicht zutreffen! Dabei sollst du die unten vorgegebene Antwortskala von 1 – 5 nutzen. Trage in die Kästchen hinter den Aussagen eine Zahl zwischen 1 bis 5 ein. Wenn du beispielsweise eine 3 in das Kästchen einträgst, bedeutet das, dass du der Aussage nur teilweise zustimmst. Wenn du eine 5 einträgst bedeutet das, dass du der Aussage voll und ganz zustimmst.

Trifft überhaupt nicht zu		Teils teils		Trifft voll und ganz zu
1	2	3	4	5

Ich wollte viel von den Lebenseinstellungen und persönlichen Erfahrungen meiner Gesprächspartnerin wissen.

Ich war an dem, was meine Gesprächspartnerin erzählte, sehr interessiert.

Ich glaube, dass ich in Hinblick auf die Fragestellungen viel von den Meinungen und Erfahrungen meiner Gesprächspartnerin profitiert habe.

Anhang E: Messinstrumente zur Erfassung der zentralen abhängigen Variablen

*Messinstrument für kommunale Ziele (jugendliche Teilnehmerinnen)
s. nächste Seite*

Im Folgenden siehst du eine Reihe unvollständiger Sätze. Bitte vervollständige jeden dieser Sätze in dem freien Platz hinter den angefangenen Sätzen. Es gibt nicht Richtig und Falsch. Bitte antworte spontan, wie es für dich zutrifft.

Am wichtigsten für mich ist...

In den nächsten Jahren...

Ich würde gern...

Ich fürchte, dass ich...

Später, wenn ich älter bin...

Ach, wäre das schön wenn...

Angst habe ich...

Messinstrument für prosoziales Verhalten (jugendliche Teilnehmerinnen)
s. nächste zwei Seiten

Brieftauben e.V.

Briefe für kranke Kinder und Jugendliche

- deutschlandweit -

Kontakte für kranke Kinder und Jugendliche !

Es kommt immer wieder vor, dass junge Menschen durch eine Krankheit mehrere Wochen in einem Krankenhaus oder zu Hause im Bett verbringen müssen.

In dieser Situation ist der fehlende Kontakt zu Freunden und Mitschülern für die Jugendlichen besonders schwierig. Oft können sie nicht besucht werden, weil die Ansteckungsgefahr zu hoch ist, oder das Krankenhaus zu weit vom Wohnort der Freunde entfernt liegt.

Wir unterstützen die Kinder und Jugendlichen während dieser Zeit, indem wir ihnen Kontakte zu anderen Kindern und Jugendlichen aus ganz Deutschland vermitteln. Die Kontakte laufen über e-mail, Brief, Telefon, SMS..., je nachdem, wie man es am liebsten hat.

Wir suchen derzeit Jugendliche, die für einen Zeitraum von ca. 2-4 Wochen e-mail/ Brief/Telefon/SMS- Kontakte mit kranken Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 15 Jahren aufnehmen.

Um mitzumachen brauchst du keine besonderen Fähigkeiten oder Ideen. Du kannst einfach schreiben wer du bist und was du so machst.

Um uns mitzuteilen, ob du Interesse hast, fülle bitte diesen Zettel aus wirf ihn gefaltet in die bereitstehende Box. Wenn du Interesse hast, werden wir dir die Anschrift eines kranken Kindes/ einer Jugendlichen zusenden.

(bitte Zutreffendes ankreuzen)

Ich erkläre mich bereit, ein Mädchen im Krankenhaus zu unterstützen, indem ich für ca. 2-4 Wochen einen Brief- / e-mail- / Telefon / SMS-Kontakt zu ihr aufnehme.

Ich möchte zu
einem Kind
einer Jugendlichen
Kontakt aufnehmen.

Wie häufig wärst du bereit, Kontakt aufzunehmen?

1X pro Monat

2X pro Monat

1X pro Woche

2X pro Woche

jeden 2. Tag

jeden Tag

Mein Name:

Meine Adresse:

Ich möchte nicht mitmachen.

Messinstrument für kognitiv-affektive Komplexität (ältere Teilnehmerinnen)
s. nächste drei Seiten

Auf den nächsten Seiten finden Sie Fragen, bei denen Sie Ihren Gedanken freien Lauf lassen sollen. Bitte beachten Sie dabei: Es gibt keine richtigen und falschen Antworten; uns interessiert, was Ihnen spontan einfällt.

Was fällt Ihnen spontan ein, wenn Sie lesen:

**....eine ältere Frau befindet sich in
einer fremden Stadt, in der sie
vorher noch nie gewesen ist.**

Zur Beantwortung bitte blättern



Wie kam es zu dieser Situation?

Was tut sie dort?

Was fühlt und denkt sie?

Anhang F: Materialien für Rater-Training für kognitiv-affektive Komplexität

Arbeitsdefinition von kognitiv-affektiver Komplexität:

Ausmaß an komplexen, multivalenten Repräsentationen (Definition in Anlehnung an Labouvie-Vief)

Operationale Definition von kognitiv-affektiver Komplexität mit Bezug auf die Antwort auf das vorgegebene Szenario („Fremde Stadt“):

Das Ausmaß an komplexen, multivalenten Repräsentationen manifestiert sich in der Antwort in einer Story, welche durch eine gleichzeitige Fokussierung der aktiven/explorativen und passiven/erzwungenen Rolle der fiktiven älteren Person sowie von positiven Gedanken/Gefühlen und negativen Gedanken/Gefühlen der älteren fiktiven älteren Person gekennzeichnet ist.



Rating 1: „einfach“

Die Story ist global-einseitig und ohne Dynamik. Das Ausgangsszenario und das EndszENARIO sind in sich einfach und stehen in konsistentem Verhältnis zueinander. Es wird nur entweder

- ein positives Ausgangsszenario (aktive, explorative Rolle der Person, Verhalten) und gleichzeitig ein positives EndszENARIO (positive Gedanken bzw. Gefühle) oder
- ein negatives Ausgangsszenario (passive, erzwungene Rolle des Individuums) und gleichzeitig ein negatives EndszENARIO (negative Gedanken bzw. Gefühle) genannt.

Es findet kein dynamischer Wandel innerhalb der Story statt. Die Story wendet sich nicht von der aktiven, explorativen Rolle hin zu negativen Gedanken/Gefühlen oder von der passiven, erzwungenen Rolle hin zu positiven Gedanken/Gefühlen. Die Story hat auch kein offenes Ende und es werden keine komplexen bzw. „bittersüßen“ Gefühle (z. B. Sehnsucht, Ambivalenz) genannt.

Prototypisches Beispiel für Rating 1:

Beispiel 1:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen und Freunde befinden. Sie wollte immer schon einmal in die Stadt fahren.

EndszENARIO: Sie ist glücklich und froh und denkt sich „Wie schön, all dies zu erleben!“.

Beispiel 2:

Ausgangsszenario: Die Frau hat einen Unfall mit dem Auto. Ein Fahrer ist ihr bei überhöhter Geschwindigkeit hinten aufgefahren und jetzt muss sie in einem Hotel in der Stadt übernachten.

EndszENARIO: Sie ist ängstlich und einsam und denkt sich, warum immer ihr solche Dinge passieren müssen.

Rating 2: „wenig komplex“

Sowohl das Ausgangsszenario als auch das Endszenario sind einseitig. Allerdings hat die Story eine simple Dynamik. Das heißt, es findet

- ein positives Ausgangsszenario (aktive, explorative Rolle der Person) und gleichzeitig ein negatives Endszenario (negative Gedanken bzw. Gefühle) oder
- ein negatives Ausgangsszenario (passive, erzwungene der Person) und gleichzeitig ein positives Endszenario (positive Gedanken bzw. Gefühle) statt. (Entscheidend ist hier, dass am Ende der Story der Versuch der älteren Person steht, insbesondere durch positive Reinterpretation Kontrolle über die Situation zu gewinnen.)

Prototypisches Beispiel für Rating 2:

Beispiel 1:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen und Freunde befinden. Sie wollte immer schon einmal in die Stadt fahren.

Endszenario: Sie ist ängstlich und wäre froh, wenn sie doch zu Hause geblieben wäre.

Beispiel 2:

Ausgangsszenario: Die Frau hat einen Unfall mit dem Auto. Ein Fahrer ist ihr bei überhöhter Geschwindigkeit hinten aufgefahren und jetzt muss sie in einem Hotel in der Stadt übernachten.

Endszenario: Sie ist froh, dass sie durch diesen Zufall diese wunderschöne Stadt kennen lernen darf und ist froh.

Rating 3: „moderat komplex“

Die Story weist sowohl ein komplexes Ausgangsszenario oder ein komplexes Endszenario auf (im Gegensatz zu Rating 4, wo ein komplexes Ausgangsszenario als auch ein komplexes Endszenario beschrieben wird).

Ein komplexes Ausgangsszenario ist eines,

- bei welchem sowohl die aktive, explorative Rolle des Individuums als auch die passive, erzwungene Rolle der älteren Person beschrieben wird. (Es können auch zwei unterschiedliche fiktive Personen beschrieben werden, wovon die eine die aktive, explorative Rolle und die andere die passive, erzwungene Rolle innehat.)

Komplexes Endszenario bedeutet,

- dass dieses gleichzeitig sowohl positive Gedanken/Gefühle als auch negative Gedanken/Gefühle aufweist, d. h. positive und negative Gedanken/Gefühle stehen nebeneinander oder
- dass die fiktive Person offene Fragen bezüglich des weiteren Verlaufs der Story formuliert, welche eine Bereitschaft zur Akzeptanz eines positiven wie eines negativen Endes erkennen lassen oder
- komplexe bzw. „bittersüße“ Emotionen (Sehnsucht, Ambivalenz) formuliert werden.

Prototypisches Beispiel für Rating 3:

Beispiel 1:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen und Freunde befinden. Sie hat starke Orientierungsprobleme in der Stadt.

Endszenario: Sie fühlt sich sehr wohl und ist begeistert von den Sehenswürdigkeiten.

Beispiel 2:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen und Freunde befinden.

Endszenario: Sie fühlt sich wohl und ist begeistert. Oder sie hat Angst und denkt sich „Warum muss mir das immer passieren?“.

Beispiel 3:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen und Freunde befinden.

Endszenario: Sie denkt sich „Was werden wir wohl noch alles bei unserem Aufenthalt hier erleben?“

Beispiel 4:

Ausgangsszenario: Die Frau hatte einen Unfall mit dem Auto. Ein Fahrer ist ihr bei überhöhter Geschwindigkeit hinten aufgefahren und jetzt muss sie in einem Hotel in der Stadt übernachten.

Endszenario: Wie sie so durch die Straßen läuft denkt voller Liebe an ihren verstorbenen Bruder und wünscht sich, er könnte auch da sein und alles schöne mit ihr erleben.

Rating 4: „hoch komplex“

Die Story weist sowohl ein komplexes Ausgangsszenario als auch ein komplexes Ende auf.

Ein komplexes Ausgangsszenario ist eines,

- bei welchem sowohl die aktive, explorative Rolle des Individuums als auch die passive, erzwungene Rolle der älteren Person beschrieben wird. (Es können auch zwei unterschiedliche fiktive Personen beschrieben werden, wovon die eine die aktive, explorative Rolle und die andere die passive, erzwungene Rolle innehat.)

Komplexes Endszenario bedeutet,

- dass dieses gleichzeitig sowohl positive Gedanken/Gefühle als auch negative Gedanken/Gefühle aufweist, d .h. positive und negative Gedanken/Gefühle stehen nebeneinander oder
- dass die fiktive Person offene Fragen bezüglich des weiteren Verlaufs der Story formuliert, welche eine Bereitschaft zur Akzeptanz eines positiven wie eines negativen Endes erkennen lassen oder
- komplexe bzw. „bittersüße“ Emotionen (Sehnsucht, Ambivalenz) formuliert werden.

Prototypisches Beispiel für Rating 4:

Beispiel 1:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen und Freunde befinden. Sie hat Orientierungsprobleme in der Stadt.

Endszenario: Sie fühlt sich sehr wohl und ist begeistert von den Sehenswürdigkeiten. Sie hat aber auch Angst, weil sie sich ab und zu einsam fühlt.

Beispiel 2:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen und Freunde befinden. Vielleicht hatte die Frau aber auch einen Unfall mit dem Auto. Ein Fahrer ist ihr bei überhöhter Geschwindigkeit hinten aufgefahren und jetzt muss sie in einem Hotel in der Stadt übernachten.

Endszenario: Sie fühlt sich wohl und ist begeistert. Oder sie hat Angst und denkt sich „Warum muss mir das immer passieren?“.

Beispiel 3:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen

und Freunde befinden. Sie hat Orientierungsprobleme in der Stadt.

Endszenario: Sie denkt sich „Was werden wir wohl noch alles bei unserem Aufenthalt hier erleben?“

Beispiel 4:

Ausgangsszenario: Die Frau macht Urlaub mit einer Reisegruppe, in der sich viele ihrer Freundinnen und Freunde befinden. Sie hat Orientierungsprobleme in der Stadt.

Endszenario: Wie sie so durch die Straßen läuft denkt sie voller Liebe an ihren verstorbenen Bruder und wünscht sich, er könnte auch da sein und alles Schöne mit ihr erleben.

Anhang G: Materialien für Rater-Training für kommunale Ziele

Allgemeines Begriffsverständnis von „agentisch“ and „kommunal“:

Der Kategorisierung von Zielen nach „agentisch“ oder „kommunal“ soll das folgende Begriffsverständnis nach Wiggins (1991) zugrunde liegen:

- “The key feature of *communion* is participating in the collective / merging with others.”
- “The key feature of agency is differencing from the collective / separating from others.”

Operationale Definition von agency and communion:

Der operationalen Definition von „agentisch“ und „kommunal“ liegt die Definition von Saragovi, Koestner, Aube und Di Dio (1997) zugrunde.

Definition von *communion*:

“Communion reflects the participation of the individual in a larger social unit of which the individual is part. It includes group participation, cooperation, attachment, caring, and it emphasizes the creation of unions. In other words, communion is a focus on others and forming connections.”

Definition von agency :

“ reflects one's existence as an individual. It includes self-protection, self-assertion, self-expansion, self-control and self-direction, and emphasizes the formation of separations. In other words, is a focus on the self and forming separations.”

Bei den zu ratenden Satzanfängen können sowohl die fünf „**annäherungsbezogene**“ Satzanfänge (Satzanfang 1, 2, 3, 5, 6) als auch die zwei „**vermeidungsorientierten**“ Satzanfänge (Satzanfang 4 und 7) nach agentisch und kommunal geratet werden.

Spektrum agentischer Ziele:

„**annäherungsbezogene**“ **Satzergänzungen**“: Ausbildungsbezogene Wünsche, Wünsche nach materiellem Erfolg, Wünsche nach Reisen, Wünsche nach positiven Gefühlszuständen, Wünsche nach körperlichen oder psychophysischen Zuständen, Wünsche nach psychologischen Persönlichkeitsmerkmalen, welche „nicht-sozial“ sind, Wünsche nach Autonomie, spezielle berufliche Wünsche wie Schauspielerin, Wissenschaftlerin , Architektin, Forscherin

„**vermeidungsorientierten**“ **Satzergänzungen**“: Angst vor Leistungsversagen, Probleme bei der beruflichen Selbstrealisierung, Erhaltung der eigenen Gesundheit, der Lebensqualität und des Wohlbefindens, Angst vor psychologischen Persönlichkeitsmerkmalen, welche „sozial“ sind, Angst vor Hinderung an Autonomiestreben, Angst vor Hilflosigkeit, Angst vor Tieren, Angst vor Gewalteinwirkung und Tod (bezüglich des letzteren Aspektes: hier müssen die Aspekte explizit auf die Untersuchungsteilnehmerin selber bezogen sein)

Beispiele für kommunale Ziele:

„annäherungsbezogene“ Satzergänzungen“: Wünsche nach Zusammensein mit Familie, Freunden und Haustieren, Wunsch nach körperlichem und seelischem Wohlbefinden von Familie und Freunden, Wunsch nach Unterstützung anderer, Wunsch nach gemeinsamer Zielerreichung, Wunsch nach Erlangung positiver „sozialer“ Eigenschaften, spezielle berufliche Wünsche wie Ärztin, Tierärztin, Krankenschwester, Sozialarbeiterin

„vermeidungsorientierten“ Satzergänzungen“: Angst vor Alleinsein, Angst vor Verlust von Familienmitgliedern und Freunden, Angst vor negativen „sozialen“ Eigenschaften

Besonderheiten:

Immer wenn ein Ziel beschrieben wird, auf welches ein Konsekutivsatz folgt, welches den Grund der Zielverfolgung näher spezifiziert, wird der Konsekutivsatz und nicht das Ziel an sich als Gegenstand der Kategorisierung nach agentisch und kommunal herangezogen.

Beispiele:

Ich möchte Ingenieurin werden, um anderen zu helfen → kommunal

Ich möchte Ärztin werden, um ganz reich zu werden →

Es gibt noch zwei Arten von Satzergänzungen, die eine Kategorisierung nach agentisch bzw. kommunal nicht sinnvoll/möglich machen. Dieser Fall liegt vor, wenn

1. *nicht sinnvoll entscheidbar ist, ob die Aussage agentische oder kommunale Inhalte umfasst*, weil unklar ist, ob die Person um ihr eigenes Wohl und/oder um das Wohl anderer Menschen besorg ist. Dies ist der Fall bei abstrakt formulierten Ängsten vor Tod, Gewalt, Krieg.
2. eine Aussage getroffen wurde, die keine Rückschlüsse auf Ziele der Person zulassen („*Nicht-Antworten*“), weil sie ironischen oder abweisenden Charakter haben, z. B. „Ach wär das schön, wenn...ich jetzt im Schwimmbad wäre“, „Angst habe ich...dass mir gleich dieser Bleistift hier abbricht.“

Kategorien:

Insgesamt gibt es also vier Kategorien, die vergeben werden können:

1. Kategorie „agentisches Ziel“
2. Kategorie „kommunales Ziel“
3. Kategorie nicht sinnvoll entscheidbar
4. Kategorie Nicht-Antworten

Anhang H: Ergänzende Tabellen

Tabelle A: Verteilung der Häufigkeiten unterschiedlicher Dyadenkompositionen bezüglich der Variable „Häufigkeit des Generationenkontaktes“ über die experimentellen Bedingungen⁴⁵

	AJ Lebensproblem	AJ Medienproblem	Insgesamt
innerhalb der Familie			
(N=43 Dyaden)			
- ältere T. viel, jugendliche T. wenig Kontakt	1 (5%)	4 (18%)	5 (12%)
- ältere T. viel, jugendliche T. viel Kontakt	13 (62%)	7 (32%)	20 (47%)
- ältere T. wenig, jugendliche T. viel Kontakt	6 (29%)	5 (23%)	11 (26%)
- ältere T. wenig, jugendliche T. wenig Kontakt	1 (5%)	6 (27%)	7 (16%)
in Verwandtschaft/Bekanntkreis			
(N=38 Dyaden)			
- ältere T. viel, jugendliche T. wenig Kontakt	2 (11%)	2 (10%)	4 (11%)
- ältere T. viel, jugendliche T. viel Kontakt	3 (17%)	2 (10%)	5 (13%)
- ältere T. wenig, jugendliche T. viel Kontakt	9 (50%)	9 (45%)	18 (47%)
- ältere T. wenig, jugendliche T. wenig Kontakt	4 (22%)	7 (35%)	11 (29%)
außerhalb Familie/Verwandtschaft/ Bekanntschaft			
(N=40 Dyaden)			
- ältere T. viel, jugendliche T. wenig Kontakt	3 (14%)	2 (10%)	5 (12%)
- ältere T. viel, jugendliche T. viel Kontakt	9 (43%)	2 (10%)	11 (27%)
- ältere T. wenig, jugendliche T. viel Kontakt	5 (24%)	5 (25%)	10 (24%)
- ältere T. wenig, jugendliche T. wenig Kontakt	4 (19%)	11 (55%)	15 (37%)

⁴⁵ Die relativ hohe Anzahl an fehlenden Werte für jede Dyade hängt damit zusammen, dass sich das Problem der fehlenden individuellen Werte in dieser Variablen potenziert (siehe Fußnote 21).

Tabelle B: Verteilung der Häufigkeiten unterschiedlicher Dyadenkompositionen bezüglich für die Interaktion relevanter Merkmale (Extraversion, Soziale Verträglichkeit, Offenheit, Neurotizismus) über die experimentellen Bedingungen

	AJ Lebensproblem	AJ Medienproblem	Insgesamt
Extraversion (N=49)			
- ältere T. hoch, jugendliche T. niedrig	6 (25%)	7 (28%)	13 (27%)
- ältere T. hoch, jugendliche T. hoch	8 (33%)	7 (28%)	15 (31%)
- ältere T. niedrig, junge T. hoch	4 (17%)	7 (28%)	11 (22%)
- ältere T. niedrig, junge T. niedrig	6 (25%)	4 (16%)	10 (20%)
Soziale Verträglichkeit (N=48)			
- ältere T. hoch, jugendliche T. niedrig	6 (25%)	6 (25%)	12 (25%)
- ältere T. hoch, jugendliche T. hoch	10 (42%)	5 (21%)	15 (31%)
- ältere T. niedrig, junge T. hoch	3 (13%)	7 (29%)	10 (21%)
- ältere T. niedrig, junge T. niedrig	5 (21%)	6 (25%)	11 (23%)
Offenheit (N=49)			
- ältere T. hoch, jugendliche T. niedrig	6 (25%)	5 (20%)	11 (22%)
- ältere T. hoch, jugendliche T. hoch	10 (42%)	7 (28%)	17 (35%)
- ältere T. niedrig, junge T. hoch	2 (8%)	7 (28%)	9 (18%)
- ältere T. niedrig, junge T. niedrig	6 (25%)	6 (24%)	12 (25%)
Neurotizismus (N=49)			
- ältere T. hoch, jugendliche T. niedrig	6 (24%)	6 (25%)	12 (25%)
- ältere T. hoch, jugendliche T. hoch	8 (32%)	7 (29%)	15 (31%)
- ältere T. niedrig, junge T. hoch	5 (20%)	6 (25%)	11 (22%)
- ältere T. niedrig, junge T. niedrig	6 (24%)	5 (21%)	11 (22%)

Tabelle C: Ergebnisse der omnibus Tests von Generativität und Exploration sowie von kommunalen Zielen, kognitiv-affektiver Komplexität und kognitiver Leistungsfähigkeit (Ergebnisse der Varianzanalysen über die drei experimentellen Bedingungen hinweg)

univariater omnibus-Test

Generativität	$M = 3,41, SD = 0,93, F_{2/86} = 13,86, p \leq .001$
Exploration	$M = 3,17, SD = 0,77, F_{2/86} = 13,86, p \leq .05$
Kommunale Ziele	$M = 0,827, SD = 0,659, F_{2/85} = 0,067, n.s.$
Kognitiv-affektive Komplexität	$M = 2,18, SD = 1,05, F_{2/86} = 6,70, p \leq .01$

multivariater omnibus-Test

Kognitive Leistungsfähigkeit	Aufgabe Buchstabenvergleich:
	$M = 11,94, SD = 2,95$
	Aufgabe Denkfähigkeit:
	$M = 7,83, SD = 3,51$
	Wortflüssigkeit:
	$M = 17,02, SD = 6,20$
	$F_{6/166} = 1,97, p \leq .10$
