

Klaus Meisel (Hrsg.)

Generationen im Dialog

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/meisel97_03.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Klaus Meisel (Hrsg.) (1997): Generationen im Dialog

Individualisierung und Segmentierung in der Gesellschaft scheinen auf den ersten Blick nur bedingt zu einem verstärkten Bedürfnis nach Kommunikation geführt zu haben. Dies liegt weniger an Desinteresse als an fehlenden Ansatzpunkten, Räumen und Formen für soziale Verständigung. Erwachsenenbildung bietet geeignete Möglichkeiten, Dialoge zu inszenieren, wo sie alltäglich nicht mehr selbstverständlich stattfinden. Der Austausch zwischen Menschen aus unterschiedlichen Altersgruppen erlaubt dabei besonders intensive Einblicke in den Wandel altersspezifischer Lebenskontexte. Der Band „Generationen im Dialog“ zeigt Eigenarten und Problemlagen im Verhältnis der Generationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf und weist auf erste Schritte zu einer altersübergreifenden Lernkultur hin.



Materialien für
Erwachsenenbildung

11

Generationen
im Dialog

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Generationen im Dialog / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. [Hrsg.: Klaus Meisel]. – Frankfurt/M. : DIE, 1997

DIE : Materialien für Erwachsenenbildung ; 11)

ISBN 3-88513-359-8

© 1997 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Herausgeber: Klaus Meisel, Stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Redaktion: Richard Stang

Titelgestaltung: Gerhard Lienemeyer

Titelsignet/Layout/Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Druck: DIE

(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)

Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

Inhalt

Editorial	5
Einleitung	7
<i>Detlef Knopf</i>	
Dialog der Generationen in der Erwachsenenbildung Anmerkungen zu einer Aufgabe, die sich schon längst erledigt hat?	9
<i>Franz Josef Röhl</i>	
Altersbornierungen oder: Die Vergeßlichkeit des Alters	20
<i>Hanna Perbandt-Brun</i>	
Jugenddiktate oder: Die Rücksichtslosigkeit der Jugend	33
<i>Sylvia Kade</i>	
Lebenszeit und Zeitgeschichte Genealogisches Lernen im intergenerationellen Austausch	40
<i>Anette Borkel</i>	
„Wenn ich das im Club erzähle ...“ Percy Stewart, Reginald Prewster und die Folgen	47
<i>Richard Stang</i>	
Kultur-Ansichten: Junge Kultur – alte Bildung?	56
<i>Heino Apel/Angela Franz-Balsen</i>	
Zurück in die Zukunft? Leitbilder der Umweltdebatte im Spiegel der Generationen	60
<i>Angela Venth</i>	
Gesundheit: Selbstbilder und Fremdbilder im Laufe der Zeit	73
<i>Ursula Eberhardt</i>	
Frauengenerationen im Gespräch Gratwanderung zwischen Konfrontation und Dialog	79
<i>Jumbo Klercq</i>	
Intergenerationelles Lernen Der Blick über Ländergrenzen hinweg	84
AutorInnen	95

Editorial

Innerhalb kurzer Zeit beschäftigt sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in seiner Vermittlungsarbeit zwischen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zum zweiten Mal mit dem pädagogischen Ansatz des Dialoges.

Nach den „Dialoge(n) zwischen den Geschlechtern“ steht nun das Thema „Generationen im Dialog“ im Mittelpunkt des Interesses. Bereits in dem Band von Wilhelm Mader u.a. (1990) zum Thema Generationenbeziehungen wird darauf verwiesen, daß das Verhältnis der Generationen zueinander untergründig immer ein Thema der Erwachsenenbildung ist. Wenn nun erneut und pointiert in der disponierenden Erwachsenenbildungsarbeit über Lern- und Bildungsräume für einen Dialog zwischen den Generationen nachgedacht wird, kann dies als Ausdruck für integrative Zielsetzungen öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung interpretiert werden. Gleichzeitig ist die verstärkte Auseinandersetzung mit dem Dialogansatz aber auch als Indiz dafür zu werten, daß die zentrifugalen, segmentierenden Kräfte in unserer Gesellschaft derzeit dominieren. In einer Gesellschaft, in der die Lebensbedingungen von Reich und Arm, Inländern und Ausländern, Arbeitsplatzbesitzenden und Arbeitslosen, Gesunden und Kranken, Jungen und Alten immer unterschiedlicher werden, bedarf es insbesondere der Bildungsinitiativen zu einem Dialog. Deshalb ist die Bedeutung von sozialen Räumen wie der öffentlichen Erwachsenenbildung kaum überzubewerten, in denen sich Menschen treffen und verständigen können.

Der vorliegende Band gibt vielfältige Impulse dafür, wie Dialoge in verschiedenen fachlichen Bereichen mit gezielter Aufmerksamkeit für generationsspezifische Unterschiede geführt, wie also altersgeprägte Mentalitäten für neue Lernprozesse produktiv werden können. Es ist zweifelsohne lohnenswert zu erkunden, wann Dialoge darüber ermöglicht werden, welches die gemeinsamen Themen sind, welche Hindernisse für Verständigung auftreten oder wodurch Dialoge auch scheitern können. Auf diese Weise werden Kriterien beschrieben, die als Voraussetzung für gelungene Dialoge gelten können.

Aktuell werden Generationenkonflikte auch von den Medien aufgegriffen und häufig genug vorschnell zum Kampf zwischen Alt und Jung stilisiert. So erhält das Generationenverhältnis durch die politische Debatte um die Altersversorgung zunehmend Brisanz. Beispielsweise wird in der millionenstarken Auflage eines Nachrichtenmagazins die Aufkündigung des Generationenvertrages veröffentlicht. Weitere Gründe für die Relevanz des Themas liegen in der strukturellen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt. Denn nicht nur in den neuen Bundesländern werden derzeit ganze Kohorten „dienstälterer Jahrgänge“ in den Vorruhestand geschickt oder gar vorzeitig

entlassen. Der massenhafte Verzicht auf berufsbiographisch gewachsene Kompetenz und Qualifikation muß Auswirkungen auf den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft, hier besonders auf die Solidarität zwischen den Generationen haben.

Der vorliegende Materialien-Band dokumentiert Beiträge einer Fachtagung, die jeweils thematische Annäherungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglichen. Er soll verdeutlichen, daß die hier inszenierten Dialoge zwischen unterschiedlichen Erwachsenenbildungssystemen und Erfahrungsbereichen vor allem soziale Phantasie und zukunftsfähige Perspektiven in die professionelle Auseinandersetzung mit Chancen intergenerativer Verständigung tragen können.

Klaus Meisel

Einleitung

Die Entwicklung zur alterspolyphonen Gesellschaft legt es nahe, auf das soziale Mit- oder Gegeneinanderleben verschiedener Alterskohorten aufmerksamer zu achten. Was die Mentalität und Lebensweisen aufeinanderfolgender Jahrgänge prägt und unterscheidet, läßt sich nicht einfach an Geburtsjahren oder Lebensaltern ablesen, sondern erschließt sich erst aus Generationsprofilen. Anstelle der ursprünglichen familial-genealogischen Bedeutung wird der Generationenbegriff deshalb heute mit analytischer Absicht gebraucht, um genauer beschreiben und erklären zu können, was sich *zwischen* Altersgruppen verändert (vgl. Mader u.a. 1990).

Noch immer drängt sich dabei ein Bild von der Generationenfolge vor, das patriarchalen Mustern folgt, indem es vor allem den Aufstand jüngerer Männer (der Söhne) gegen ältere (die Väter) in den Blick nimmt (vgl. Böhnisch/Blank 1989). Demgegenüber verstärkt sich eine differenzierte Betrachtung, die das Verhältnis zwischen Generationen nicht lediglich kämpferisch deutet, sondern sich auf historische Spurensuche begibt, um Merkmale von Alters- und Lebenskontexten im Verlauf der Zeit erfassen zu können. Über die Frage, ob soziale Beziehungen zwischen verschiedenen Altersgruppen entstehen und wie sie funktionieren können, wird auch wahrgenommen, daß in heutigen Gesellschaften mehr Menschen unterschiedlichen Alters denn je nebeneinanderleben.

Organisierte Erwachsenenbildung ist mit ihren Konzeptionen nach wie vor einer Ausschreibungslogik verpflichtet, die einzelne AdressatInnen-Gruppen trennscharf benennt, um sie auf diese Weise gezielter ansprechen zu können. So werden speziell für ältere und neuerdings auch für junge Menschen Bildungsangebote exklusiv entworfen. Intergenerative Lernmöglichkeiten sind durch diesen Modus von vornherein erschwert, wenn nicht endgültig versperrt. Mit einer Fachkonferenz „Generationen im Dialog“ setzte das DIE eine Veranstaltungsreihe fort, die – nach „Dialogen zwischen den Geschlechtern“ – demgegenüber eine sozial sensible und integrierende Verständigungskultur durch Erwachsenenbildung anregen will. Kontrastreiche Auffächerungen von Lebenswelten werden dadurch nicht etwa verdeckt, sondern mit der Rücksicht auf altersspezifische Prägungen von Lerninteressen gerade erschlossen und in Beziehung zueinander gesetzt. Organisierte Erwachsenenbildung erhält so andere didaktische Möglichkeiten, um gesellschaftlicher Segregation Lernkonzepte mit dem Ziel sozialer Verständigung entgegensetzen zu können.

Die Bildungspraxis folgt solchen Vorstellungen noch so vereinzelt, daß positive Beispiele für altersintegratives Lernen auf den ersten Blick ins Auge fallen. In der Vergangenheit gingen entsprechende Impulse meist von der Altersbildung aus, d.h., auch die professionellen PlanerInnen sind üblicher-

weise einer Trennungslogik verpflichtet, die die Jugend vom Alter abgrenzt und in diesem Entweder-oder-Raster generationentypische soziokulturelle Schattierungen verschwinden läßt. Die in diesem Band versammelten Beiträge aus der Fachkonferenz „Generationen im Dialog“ wenden sich deshalb an professionelles Personal in Bildungseinrichtungen, das an Anregungspotential für eine dichtere Kommunikation zwischen den Lebensaltern interessiert ist. Um der gesellschaftlichen Wirklichkeit nahe zu bleiben, wird dabei der Konflikt zwischen Jung und Alt in zwei gegensätzlichen Perspektiven nicht ausgespart. Letztlich bringen sie den Beweis, wie produktiv der Austausch kontradiktorischer Standpunkte wirken kann. Weitere Textpartien ziehen den Generationenaspekt in Überlegungen zu einzelnen Fachgebieten der Erwachsenenbildung hinein und generieren so eine ganze Palette von neuen thematischen Möglichkeiten. Reflexionen über den Stellenwert altersdifferenzierter Betrachtungen für Bildungstheorie und -praxis insgesamt auch im europäischen Kontext sind Orientierungsgrundlage und Argumentationshilfe zugleich. Sie finden ihre Bestätigung, wenn sie dann auch im besten selbstreflexiven Sinn auf die eigene Berufsperson und den Bildungsalltag in Institutionen zurückbezogen werden.

Die VeranstalterInnen/AutorInnen der „Dialoge zwischen den Generationen“ hoffen, mit dieser Veröffentlichung professionelle Neugier zu wecken und neue Modelle sozialer Verständigung durch Erwachsenenbildung anzuregen.

Angela Venth

Literatur

Böhnisch, L./Blank, K.: Die Generationenfalle. Frankfurt/M. 1989

Mader, W. u.a.: Generationenbeziehungen. Reihe Berichte Materialien Planungshilfen. Bonn 1990

Dialog der Generationen in der Erwachsenenbildung

Anmerkungen zu einer Aufgabe, die sich schon längst erledigt hat?

1. Seltsamerweise wird der Versuch, Generationen in einen Dialog zu bringen, womöglich gerade dadurch erschwert, daß es kaum gute Gründe gibt, dagegen zu sein. Wer vertritt schon ernsthaft die Meinung, Bemühungen dieser Art seien nicht sinnvoll? Man mag sich zwar fragen, ob ein Generationsdialog überhaupt zustande kommen kann, ob etwas dabei herauskommt, ob wir über Formen verfügen, die seine Intensität und Ernsthaftigkeit sichern. Aber das Anliegen selbst trifft allenthalben auf Zustimmung. Es kann darauf bauen, daß weithin diffus empfunden wird, wie spannungsgeladen und konflikthaft die Generationsverhältnisse – latent – längst sind, ohne daß Reibungspunkte, Bruchstellen, Konfliktherde offen sichtbar und vor allem öffentlich debattiert würden. Es gäbe viel Anlaß zu radikaler, grundlegender Auseinandersetzung und Verständigung; Interessengegensätze müßten endlich klar benannt und „ausdiskutiert“ werden. Bislang jedoch scheut unsere Gesellschaft noch davor zurück, die Brisanz der Generationsverhältnisse pointiert und konsequent zum Thema zu machen.

Tiefe, meist aber nicht benannte Unsicherheiten hinsichtlich dessen, wie unter den Bedingungen (post)moderner Gesellschaften nicht nur die Beschleunigung und Dynamisierung sozialer Verhältnisse ertragen, sondern auch intergenerative Stabilität und sozialer Zusammenhalt gesichert werden können, umstellen bedrohlich einen bislang nur kurzzeitig aufflackern den öffentlichen Diskurs, der typischerweise zwischen Aufgeregtheit und Beschwichtigung oszilliert.

2. Und in der Tat ist die nur selten artikulierte Verunsicherung allemal begründet. Generationsbeziehungen scheinen einem tiefgreifenden Wandlungsprozeß unterworfen zu sein, dessen Konsequenzen niemand absehen kann. Einige wenige Hinweise sollen dies illustrieren. An leibhaftige Träger gebundene Erfahrung und biographisch verbürgtes Wissen werden in das Zeitempfinden prägenden und Entwicklung bestimmenden Bereichen der Gesellschaft immer schneller entwertet und randständig. Berufliches Erfahrungswissen ganzer Kohorten älterer Beschäftigter zum Beispiel wurde durch Freisetzung entsorgt und ohne große Umstände für irrelevant erklärt. Das Durchschnittsalter der Beschäftigten ist in vielen Unternehmen – erst recht natürlich in den neuen Bundesländern – so sehr gesunken, daß Qua-

lifikationen, die durch langjährige Betriebszugehörigkeit und Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der technologischen Entwicklung und Veränderungen von Produkten und Märkten erworben wurden, gar nicht mehr zur Verfügung stehen.

Über die Folgen, die dieser Prozeß altershomogener Konzentration – und Ausgrenzung! – zeitigen wird, läßt sich derzeit nur spekulieren. In einer erweiterten Sicht stellt sich längst die Frage: Verfügen wir denn bereits über andere, substituierende soziale Verkehrsformen, die die Tradierung von Erfahrungen zu sichern und unser soziales und kollektives Gedächtnis¹ zu bereichern vermögen? In einem Interview äußert sich Leopold Rosenmayr zu diesem Thema: „Die zunehmende Individualisierung und der Verlust von menschlichen Autoritäten, also Instanzen, die Regeln aufstellen, sind nicht ungefährlich. Das macht uns generationslos und damit geschichtslos, bedeutet Verunsicherung und Schwächung – selbst wenn wir das im Moment noch nicht so deutlich bemerken.“²

3. Ein anderer, das Generationsverhältnis ursächlich betreffender Kernbereich der Gesellschaft, das pädagogische Verhältnis zwischen Angehörigen jüngerer und älterer Altersgruppen, ist ebenfalls in Turbulenzen geraten. Gab es im Hinblick auf Hierarchisierung und Wirkungsrichtung pädagogischer Beziehung – trotz aller pädagogisch korrekten Beteuerungen wechselseitiger Beeinflussung und Lernbereitschaft – in der Vergangenheit nie grundsätzliche Zweifel daran, daß die Jüngeren von den Älteren zu lernen haben, daß Gesellschaft und Kultur tradiert werden müssen, indem sich die Jüngeren die Erfahrungen der Älteren – wie auch immer modifiziert und verändert – zu eigen machen, lassen sich heute sehr viele irritierende Hinweise auf punktuelle und grundsätzliche Umkehrungen dieses Verhältnisses beobachten. Bernice Neugartens Rede von der „altersirrelevanten Gesellschaft“ ist ein vielleicht noch überzeichneter Vorschein auf eine das pädagogische Verhältnis gründlich aufstörende Entwicklung. Gerade die in verschiedenen Kostümierungen daherkommenden Aufrufe zur neuerlichen Werterziehung, zur Pflege und Vermittlung von „Kulturtechniken“ und Kulturgütern, zur Medienkritik, ja überhaupt zum „Mut zur Erziehung“ verraten, wie wenig stabil in diesem Bereich die Fundamente vielleicht bereits sind, in jedem Fall aber wahrgenommen werden.

4. Auch die zumeist von gerontologischer Seite vorgetragenen, durchweg gut gemeinten Appelle an die älteren BürgerInnen, „sich auf dem Laufenden zu halten“, passen in dieses Bild. Propagierte Modelle lebenslangen Lernens, einer permanenten Edukation, bringen wenig Verständnis auf für Beharrlichkeit, Mißtrauen gegenüber Neuerungen, sorgfältiges Prüfen, ob das Alte nicht doch besser war oder sich zumindest Besseres finden läßt. Interessant ist nun, daß sich der Beschleunigung in der einen oder anderen Form widersetzendes Verhalten keineswegs nur in der Alterspopulation fin-

det, der man von jeher solche Mentalitäten zuschreibt. Skepsis und Zögerlichkeit – von manchen Politikern so unduldsam als „Zukunftsblockade“ kritisiert – sind quer zur Altersgliederung durchaus in vielen Sektoren der Gesellschaft zu finden. Anlaß für bündelnde und Zusammenhang sichernde Verständigungsprozesse werden sie viel zu selten.

5. Noch immer krankt die Auseinandersetzung über das Generationenverhältnis an einer ungenauen, die enorme Ausdehnung nachberuflichen Lebens und dessen interne Ausdifferenzierung gar nicht zur Kenntnis nehmenden Polarisierung von „jung“ und „alt“. In vielen Publikationen werden Kämpfe zwischen Jungen und Alten um knapp werdende Ressourcen prognostiziert – während andere schon Entwarnung geben: „Der Krieg der Generationen findet nicht statt“ („Die Zeit“). Gesellschaftskritik, die berechtigterweise beklagt, daß viel zu wenig für Kinder und Jugendliche und deren Zukunft getan wird, daß eine Reform des Schul- und Ausbildungswesens einschließlich der Hochschulen unter dem Diktat fiskalischer Zwänge völlig fehl läuft, wird publizistisch oft viel zu pauschal umgemünzt in eine Kritik an „den Alten“, zugunsten derer die Gesellschaft angeblich – so der Vorwurf – die Chancen ihrer Jugend, wenn nicht überhaupt ihre Zukunft verspiele. Wo Wissenschaftler – wie zuletzt Gronemeyer und Leggewie – aggressive Auseinandersetzungen zwischen Jung und Alt prognostizieren, ziehen sie berechtigterweise die scharfe Kritik auf sich, ihre Szenarien seien „völlig naïv“³.

Dennoch: Vorbei scheinen die Zeiten, in denen eine austauschtheoretisch orientierte Sozialwissenschaft noch überwiegend mit Zustimmung rechnen konnte, wenn sie im Hinblick auf die Bilanz von Nehmen und Geben zwischen den Altersgruppen zugunsten der alten Menschen eine „Überbalancierung“ (Rosenmayr) forderte. Die „gewährenden“, gebenden Beiträge der älteren Generationen müßten – so jene in den siebziger Jahren formulierte Position – in sozialen Handlungszusammenhängen wohl stets hinter den Reziprozitätserwartungen der Beteiligten zurückbleiben, so daß „Überbalancierung“ über „Selbsterhaltungs- und Nutzengleichgewicht“ hinauszugehen hätte. Moderne Gesellschaften bieten – anders als andere und frühere Kulturen – den Älteren kaum noch Gelegenheit, gegenüber der Gesellschaft als Gebende aufzutreten: „... durch beratend-helfende Partizipation in der Familie, Schaffung oder Bewahrung von Mythen oder Weitergabe bzw. Weiterentwicklung von religiösen Traditionen, durch Beiträge zu ästhetischer Produktion oder Reproduktion oder durch die Übernahme kleinerer, sozial produktiver Rollen“⁴.

Trotz der Bemühungen von offizieller Politik und Selbstorganisationen älterer Menschen, Programme und Beispiele für einen eigenständigen Beitrag von Personen jenseits der Erwerbsarbeit zugunsten eines gesellschaftlichen Nutzens anzuregen und zu popularisieren, trotz der Propagierung eines sozial produktiven Alters nach der Formel „Ich für mich mit anderen zusammen für mich und für andere“⁵ durch Sozialpolitiker und Sozialge-

rontologen ist es bislang bestenfalls in Ansätzen gelungen, Möglichkeiten zu entwickeln, das Mißverhältnis zwischen dem gewachsenen Potential der älteren Menschen und den geringen Chancen, dieses „einzubringen“, zu überwinden. Die amerikanischen Gerontologen Matilda und John Riley sprechen in diesem Zusammenhang von einem „structural lag“⁶: Die Veränderungen der gesellschaftlich ermöglichten Rollenstrukturen seien hinter den sich längst rasch verändernden Fähigkeiten und Bedürfnissen der älteren Menschen zurückgeblieben.⁷ Das gewachsene Potential Älterer könne sich nicht entfalten, weil Verausgabungsstrukturen fehlen, die dieses ermöglichten. Parallel dazu kommt der von gesellschaftlichen Verpflichtungen weitgehend befreite Lebensabschnitt jenseits der Erwerbsarbeit und vor dem Eintritt in ein abhängiges Alter in Frage Legitimationsschwierigkeiten.⁸

6. Die „Normalität“ eines im höheren Erwachsenenalter „entpflichteten“⁹ Lebens, die sich fest im biographischen Erwartungshorizont verankert hatte, verliert heute jedenfalls rapide den Charakter einer Selbstverständlichkeit: Seit spätestens Ende der siebziger Jahre augenfällig wurde, daß es großen Gruppen der Bevölkerung nicht mehr gelingen würde, dauerhaft in ein „Normalarbeitsverhältnis“ einzutreten, ja dieses Normalitätskonzept selbst ins Wanken gerät, fallen auch „Ruhestand“ einerseits und möglicherweise nach wie vor zu „Überbalancierungen“ herausforderndes, entpflichtetes „Alter“ nicht mehr selbstverständlich zusammen.

Vieleorts wird schon gegewöhnt, ob nicht – man denke an die enormen Belastungen, die gerade Frauen der mittleren Generation oft im familialen Kontext zu tragen haben! – Verpflichtungen allzu einseitig zugunsten der Alten verteilt sind, während eben jener mittleren Generation ein „Überausgleich in den Austauschbeziehungen“¹⁰ zugemutet werde.

Bevor aber solche individuell durchaus bedrückenden Erfahrungen undifferenziert zu einem Konfliktszenario des Generationenkampfes aufgeblasen werden, muß davor gewarnt werden, den Blick auf das Gegensatzpaar „jung“ und „alt“ zu verengen. Es geht um mehr: Der Charakter des Generationsverhältnisses scheint sich grundlegend zu verändern.

7. Zur Aufhellung dieser Vermutung trägt vielleicht eine Beobachtung bei, die von Sozialwissenschaftlern seit geraumer Zeit bestätigt wird: Der Ort einer Auseinandersetzung zwischen den Generationen läßt sich nicht mehr ohne weiteres konkret benennen. Noch vor wenigen Jahrzehnten war die Familie *die* dominierende Stätte von Konflikten und Reibungen, Forderung und Zurückweisung von Erwartungen. Eltern sind „aus dem traditionell ganzheitlichen Zusammenhang des Generationenverhältnisses herausgenommen worden, sind nur noch funktionaler Teil, der von den Jugendlichen mit anderen, außerfamilialen Elementen der Lebensbewältigung kombiniert wird. ... Sie sind ... zu einem wichtigen Teil des sozialen Netzwerkes geworden, aus dem sich die neue Selbständigkeit der Jugend speist“¹¹.

Die Entdramatisierung und Pragmatisierung des familialen Generationskonflikts steht in einem engen Zusammenhang zur Ausdehnung der Jugendzeit und damit der Verlängerung der Ablösungsphase zwischen Eltern und Kindern. Der Einfluß außerfamilialer peergroups hat unter den Bedingungen der Einkindfamilien zugenommen und den der Eltern relativiert und abgeschwächt. Die Eltern werden früher damit vertraut gemacht, daß die Kinder und Jugendlichen außerfamiliale Bezugs- und Orientierungspunkte suchen und finden. Zugleich hat sich die Phase der sogenannten „nachelterlichen Gefährtenschaft“, die (Ehe-)Paare nach Auszug der Kinder aus dem Elternhaus gemeinsam verbringen, enorm ausgeweitet. Auch für die Eltern relativiert sich zumeist in dieser Lebensperiode die Relevanz intergenerativer Konflikte in der Familie.

Es ist noch nicht genau abzusehen, wie diese Veränderungen die Chancen eines Generationsdialogs beeinflussen werden. Der Befund einer „Entpersonalisierung“¹² der Generationenbeziehungen ist jedenfalls sehr ernst zu nehmen. Denn Entpersonalisierung bedeutet ja keineswegs, daß sich Generationenspannungen ganz aufgelöst hätten. Sie „verstecken sich ... in den sozialstaatlich transformierten Generationsverträgen, in Institutionen und inzwischen gesellschaftlich eingespielten Konfliktmustern. Konflikte zwischen den Generationen (gehen – D.K.) ... heute in gesellschaftlichen Kontexten von Normalität und Abweichung auf; der Umgang mit Generationskonflikten ist danach nicht mehr das Problem der einzelnen Familie, sondern Sache der Integrationspolitik des Staates und einer medialen Öffentlichkeit, in der sich allgemeine Generationsbilder gegenüberstehen“¹³.

8. Diese These macht plausibel, warum Aufrufe zum Generationsdialog so oft seltsam abstrakt, moralisierend, gutgemeint, aber nur selten persönlich ansprechend wirken. „Betroffenheit“ muß erst „erzeugt“, wenn nicht herbeigeredet werden. Schon die Selbstzuordnung zu einer „Generation“ erscheint heute vielen Menschen schwierig, fragwürdig oder belanglos. In einer individualisierten Gesellschaft, in der traditionelle Milieus sich zunehmend auflösen, empfinden sich immer weniger Menschen als Angehörige einer Generationseinheit, die durch gemeinsame einschneidende Erlebnisse geprägt sind. Generationen bilden sich, indem sich die Altersgruppen voneinander abgrenzen: „In der Informationsgesellschaft wird die prägende Phase der Jugend praktisch nie abgeschlossen. Das macht Generationenbildung geradezu unmöglich“¹⁴. Diese Einschätzung betrifft naturgemäß die Chancen und Bedingungen eines Generationsdialogs substantiell. Gegenüber anderen Merkmalen wie zum Beispiel Geschlechtszugehörigkeit oder Bildungsstand hat der identitätsdarstellende oder selbstvergewissernde Verweis auf Generationserfahrungen deutlich an Relevanz verloren.

9. Es ist möglich und interessant, dieses Phänomen als eine Art Standpunktlosigkeit zu interpretieren. Die Selbstverortung in einer Traditionsfolge,

in historischer Zeit, die Verschränkung von persönlich-biographischer mit sozialer und politischer Geschichte war in der Vergangenheit stark beeinflusst von Auseinandersetzungen mit den Leitbildern und Vorgaben der vorangehenden Generationen. Bekanntlich konnten diese Auseinandersetzungen in starkem Maße psychodynamische Energien mobilisieren, aber eben auch personell und institutionell binden. Die Metapher des Kampfes war zur Charakterisierung dieses Sachverhaltes nicht unangemessen. Im Zuge der „Entpersonalisierung“ der Generationsbeziehungen verwischen sich die Konfliktlinien und „Fronten“ heute bis zur Unkenntlichkeit. Die Abstraktheit der Generationskonflikte, ihr Abwandern in die Institutionalisierungsformen des „Generationsvertrages“, verstärken den Eindruck einer kaum noch auf konkrete lebensweltliche Erfahrungen zu beziehenden Inszenierung.

10. Für die Erwachsenenbildung, die mit der Beförderung des Generationsdialoges ihre gesellschaftliche Reflexionsfunktion ausfüllen kann, stellen sich schwierige Probleme. Die etablierten und im Alltagshandeln der ErwachsenenbildnerInnen eingeübten Formen der Zielgruppenorientierung greifen hier nicht. Welches ist die Zielgruppe des Generationsdialoges? Starke Impulse, sich des Themas und der Aufgabe anzunehmen, sind in der Vergangenheit von der Altersbildung ausgegangen. Sie konnte sich dadurch offensiv mit dem auch in den eigenen Reihen erhobenen Vorwurf auseinandersetzen, mit altersspezifischen Angeboten werde eine in der Gesellschaft auch sonst zu beobachtende Ausgrenzung der alten Menschen womöglich noch verstärkt. Bis heute ist auffällig, daß es gerade die in der Altersbildung engagierten KollegInnen sind, die für die Generationsthematik empfänglich sind. Durch eine Ausweitung ihres Interessenhorizontes in den Lebenslauf hinein und zur Thematik des *Altwerdens* in verschiedenen Lebensphasen befinden sie sich in einer Art „stand-by-Position“ – aufgeschlossen dafür, thematische Anschlüsse für andere Bereiche der Erwachsenenbildung bereitzuhalten.

11. Als Professionelle verfügen sie über Erfahrungen, die an anderen sozialen Orten – wie oben beschrieben – immer mehr verloren gehen. AltersbildnerInnen sind es gewohnt, über Generationengrenzen hinweg zu kommunizieren. Sie leisten – oft schon seit vielen Jahren – eben das, was Rosenmayr als Mittel gegen Geschichtslosigkeit empfiehlt: „Wer Vorbilder und Kontinuität sucht, muß sich streiten, muß Standpunkte klären, sich selber einordnen und auch die Geduld aufbringen, den Erzählungen der Eltern, Großeltern, Onkels und Tanten vom Krieg und der alten Zeit zuzuhören. Und er muß lernen, das Erzählte zu beurteilen. Das ist ein Mittel, um an seinen Wurzeln festzuhalten“¹⁵. Zweifellos sind sehr viele KollegInnen, die sich in der Altersbildung engagieren, von diesem Wunsch beseelt. Ihre Tätigkeit bringt es mit sich, daß sie stets aufs neue mit Erzählungen, Deutungen, Beschwichtigungen, Vermeidungen, Offenbarungen, Bekenntnissen

älterer Menschen konfrontiert werden – um so mehr, je eindeutiger schon das didaktische und thematische Arrangement der Altersbildung sich der Lebensgeschichte und Biographie ihrer AdressatInnen zuwendet. Daß sie dieses immer stärker tut, hat Sylvia Kade eindrücklich nachgewiesen¹⁶.

Oft genug stehen die AltersbildnerInnen vor dem Problem, PartnerInnen für den Dialog mit den älteren Menschen zu finden. Sie müssen durch institutionelles und didaktisches Arrangement im kleinen Lösungen dafür finden, was in übergreifenden gesellschaftlichen Zusammenhängen immer weniger funktioniert. Ohne die Stützung durch eine lebensweltliche Basis haftet dem intergenerativen Dialog stets etwas Künstliches an. Daß die Begegnungen, wenn sie denn zustandekommen, den Charakter einer Inszenierung selten ganz abstreifen können, müssen die ErwachsenenbildnerInnen nicht verantworten. Wo Kommunikation und Vertrautheit im Alltag fehlen, müssen Erfahrungen der Fremdheit, Stereotypisierungen und Unsicherheit die Annäherung begleiten.

12. Die Erwachsenenbildung bewegt sich als Mediatorin auf unsicherem Boden. Sie verfügt im Grunde über keine Stabilität sichernden Orientierungen, die ihr eine Positionierung jenseits des womöglich problematischen und zur Thematisierung anstehenden Generationsverhältnisses anboten. Wie einführend gesagt, trifft ihr Anliegen allgemein auf Zustimmung. Gruppendynamisch hat sie es fast immer mit TeilnehmerInnen zu tun, die die „Feinde“ des Generationsdialogs aufrichtig ablehnen. Jene „Feinde“ (die moderne Gesellschaft; störrische und an der Vergangenheit bockig festhaltende alte Menschen; Jüngere, denen alte Menschen egal sind; das allgemeine Desinteresse am Mitmenschen; vorurteilsbeladene Menschen etc.) sind stets außerhalb der Gruppe derer, die in den Dialog eintreten. Man findet in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, die den Generationsdialog befördern wollen, sehr oft eine gruppendynamische Konstellation, die Raoul Schindlers Rangordnungsdynamik¹⁷ weitgehend entspricht: Stark unterstützt durch die überwiegende Mehrzahl der Gruppenmitglieder (Schindlers Gamma) richtet sich die Aktivität des Gruppenführers (Schindlers Alpha) gegen den imaginären Gegner des Generationsdialogs oder gegen dessen „Repräsentanten“ in der Gruppe (Schindlers Omega).¹⁸ Wehe den bedauernswerten Teilnehmern, die erkennen lassen, daß ihr Vertrauen in die Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft der Angehörigen anderer Generationen nicht sonderlich entwickelt ist! Wehe denen, die nicht auf Verständigung und Zuhören aus sind! Die Erwachsenenbildung muß in dieser Frage Partei sein: Dialog darf nicht nur mit offenem Ausgang (einschließlich seines Scheiterns) ermöglicht, sondern muß unbedingt zu einem guten Ende geführt werden.

13. Sie wird – das zeigt die Praxis – als auf der falschen Seite stehend oder als parteilich wahrgenommen, wenn sie nicht auf das Gelingen des Dialogs setzt. Vor allem ErwachsenenbildnerInnen, die nicht selbst zu den

älteren Menschen zählen, kommen nicht darum herum, Modelle für gelingende Dialogfähigkeit abzugeben. Es wäre unverzeihlich, wenn sie ein prinzipiell chancenloses Projekt repräsentieren würden. Für nicht wenige KollegInnen setzt sich hierin ein in ihrer Biographie oft recht deutlich angelegter „Auftrag“ zur Vermittlung und zur Sicherung von Kommunikation zwischen den Generationen fort. Das gilt weitgehend unabhängig davon, ob sie in ihren Veranstaltungen einen eher thematischen oder einen die Begegnung selbst fokussierenden Zugang wählen. Denn auch dann, wenn das Thema Konflikte zwischen den Generationen in allgemeinerer Form aufgreift und Interessengegensätze klar benennt, wird sich die Erwachsenenbildung an dem Maßstab messen lassen müssen, ob es ihr gelingt, dies in einer möglichst dialogischen Weise zu tun.

Sie kann dann nicht vermeiden, selbst mit den Folgen dessen konfrontiert zu werden, daß alltagsweltlich der Dialog zwischen den Generationen längst verstummt ist. Ihn zu stimulieren, Vertrauen in die Möglichkeit seines Gelingens zu wecken und seine Realisierung unter in der Regel schwierigen Bedingungen zu gewährleisten wäre dann die zu übernehmende Aufgabe.

14. Die deutsche Erwachsenenbildung kann sich – im Gegensatz vor allem zur amerikanischen Situation¹⁹ – kaum auf erprobte Modelle intergenerationellen Austausches beziehen. In den Vereinigten Staaten dagegen hat sich – als Reaktion auf eine Sparpolitik, die Kinder, Jugendliche und Alte aus sozial schwachen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen trifft – in Teilen der aufgeklärten Öffentlichkeit das Bewußtsein verbreitet, daß es höchst gefährlich für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die soziale Sicherung von gefährdeten Gruppen sein kann, wenn die verschiedenen Altersgruppen miteinander in Konkurrenz treten um knapp werdende Ressourcen. Vermehrt sorgen engagierte BürgerInnen als Professionelle und Volunteers dafür, daß intergenerationelle Perspektiven eingenommen werden: intergenerational solutions, intergenerational outcomes werden gesucht, intergenerational collaborations in verschiedenen Politikbereichen, insbesondere auf kommunaler und regionaler Ebene, werden angestrebt. Es gibt Forschungen, Trainingsprogramme, Zertifikatskurse von Weiterbildungsträgern und Colleges, Publikationen, überregionale Netzwerke, die sich mit dem Thema der intergenerational connections intensiv befassen, sowie universitäre Institute, die an Studienprogrammen über intergenerationelle Probleme arbeiten.²⁰ In dem durch solche Aktivitäten geförderten Diskurs wird die Reziprozität zwischen den Kohorten über längere historische Zeiträume hinweg betont, während schon Gruppen wie die „Americans for Generational Equity“ im Namen intergenerationeller Gerechtigkeit für eine Kürzung der Zuwendungen an die Alten eintreten.²¹ Nicht zuletzt auch um dem wachsenden Legitimationsdruck auf die im Austausch zwischen den Generationen vermeintlich übermäßig profitierenden Alten zu begegnen, engagieren sich ältere Menschen in generationsübergreifenden Initiativen und Projekten zugunsten

Jüngerer. Solche bürgerschaftlichen Gruppen, die den intergenerationellen Austausch wiederbeleben, bieten zugleich gute Gelegenheiten, an außerfamilialen, aber eben doch lebensweltlich fundierte, konkrete Erfahrungen der Begegnung mit der Wirklichkeit anderer Altersgruppen anzuknüpfen. Diese Möglichkeiten werden durch die Erwachsenenbildung in den Vereinigten Staaten aufgegriffen und noch intensiviert, indem pragmatisch orientierte Trainings- und Fortbildungsangebote bereitgehalten werden.

15. Solche Entwicklungen stecken in Deutschland noch in den Anfängen. Bereits ein explizites didaktisches Interesse an Formen des intergenerationellen Dialoges, wie es für die niederländische Erwachsenenbildung durchaus charakteristisch ist, vermag man in Deutschland – trotz interessanter Experimente – bislang kaum festzustellen. Für die Erwachsenenbildung hierzulande wirkt sich die Tatsache erschwerend aus, daß sich intergenerative Handlungsfelder, die sich reflexiv für einen Generationsdialog anbieten, so gut wie nicht finden lassen. Der „Entpersonalisierung“ des Generationenverhältnisses entspricht die Tatsache, daß auch die Produktion sozialer Dienste heute weitgehend abhängig ist von der Einbindung in überwiegend anonyme und große gesellschaftliche Sicherungssysteme und der Zugehörigkeit zu ebenfalls großen Leistungserbringern. Es ist momentan noch nicht mit Gewißheit zu sagen, ob und wie sich die – kommunitaristische Anregungen aufgreifenden – Projekte und Programme bürgerschaftlichen Engagements – vor allem in Baden-Württemberg²² – durchsetzen werden. In jedem Fall wird in ihnen der Versuch gemacht, Angehörige verschiedener Altersgruppen, aber gerade auch ältere Menschen, in die Koproduktion sozialer Dienste (als Ehrenamtliche, Genossenschaftler u.a.) so einzubeziehen, daß gleichzeitig Formen gemeinschaftlicher Solidarität unter konkreten regionalen Bedingungen rekonstruiert werden – stets als Mischung von Tätigkeitsformen und Gemeinschaftselementen.²³ Wie die Erfahrung zeigt, fördert das tätige Engagement Verständigungsprozesse im Handlungsfeld der Gemeinde bzw. Kommune über Belange, die ansonsten als Privatangelegenheit informeller Helfer behandelt werden: zum Beispiel beim Thema Pflege.²⁴ Solche sozialpolitisch angestoßenen Programme bilden eine längst noch nicht gesicherte und stabilisierte Chance, alterssegregierende Institutionalisierungsformen zu überwinden und kleindimensionierte „altersintegrierte Strukturen“ (Riley/Riley) entstehen zu lassen. Solche zukunftsträchtigen Strukturen stoßen aber stets noch auf Verhältnisse, die die chancengleiche Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten für Menschen jeden Alters strikt eingrenzen. Dazu zählt insbesondere das nach wie vor starre Regime der Lebensarbeitszeitstrukturen, die die Zugangsbedingungen zu Bildung, Arbeit und Freizeit altersspezifisch determinieren und zugleich die Erwerbsarbeit als dominante Form der „Arbeit“ gegenüber anderen Formen zweckgerichteter Tätigkeit privilegieren. Die Erwachsenenbildung sollte – im Interesse der Förderung eines Generationsdialogs, der dann wieder

verstärkt lebensweltliche Fundierungen fände – ihren Beitrag leisten zur Schaffung altersintegrierter Handlungsfelder: die Destandardisierung der Arbeitszeit und eine neue Zuordnung von Lebenslauf und Bildung, in deren Folge auch das mittlere und späte Erwachsenenalter als Bildungsphasen gelten, begleitend.²⁵ Zugegeben: ein noch vages Programm – aber doch eines, das eine gewisse soziale und utopische Kraft entfalten kann, derer ein Generationsdialog sicherlich in der Zukunft unbedingt bedarf.

Anmerkungen/Literatur

- ¹ Halbwachs, Maurice (1966): Das Gedächtnis. Berlin, Neuwied: Luchterhand
- ² Rosenmayr, Leopold (1996): „Teddybären für den Enkel“. DER SPIEGEL 16/1996, S. 99-105, hier: S. 105
- ³ Rosenmayr bewertet deren Beiträge folgendermaßen: „Das ist Revolverblatt-Soziologie. Diese Szenarien, die vom Schock und vom Schrecken leben, halte ich für völlig naiv“ (a.a.O., S. 99).
- ⁴ Rosenmayr, Leopold; Rosenmayr, Hilde (1978): Der alte Mensch in der Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 56
- ⁵ Tews, Hans Peter (1995): Ältere Menschen und bürgerschaftliches Engagement. In: Hummel, Konrad (Hrsg.): Bürgerengagement. Seniorenengagementschaften, Bürgerbüros und Gemeinschaftsinitiativen. Freiburg: Lambertus, S. 80-128, hier: S. 122
- ⁶ Riley, Matilda White; Riley Jr., John W. (1994): Structural lag: Past and Future. In: Riley, M.W.; Kahn, R.L., Foner, A. (Hrsg.): Age and structural lag: society's failure to provide meaningful opportunities in work, family, and leisure. New York/Chichester u.a.: Wiley, S. 15-36
- ⁷ Riley, Matilda White; Riley Jr., John W. (1992): Individuelles und gesellschaftliches Potential des Alterns. In: Baltes, Paul B.; Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 437-459
- ⁸ Zu diesem Themenbereich vgl. Knopf, Detlef (1996): Die viele freie Zeit. Perspektiven für ein „produktives“ Altern. Studieneinheit 12 des Funkkollegs „Altern“. Köln: Westdeutscher Rundfunk
- ⁹ Tews, Hans Peter (1994): Alter zwischen Entpflichtung, Belastung und Verpflichtung. In: Verheugen, Günter (Hrsg.): 60 plus. Die wachsende Macht der Älteren. Köln: Bund, S. 51-60
- ¹⁰ Rosenmayr, Leopold; Kolland, Franz (1992): Wertewandel und Bildung im Alter. In: Dettbarn-Reggentin, Jürgen; Reggentin, Heike (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1: Theoretische Grundlagen und Konzepte, Freiburg: Lambertus, S. 62-81, hier: S. 65
- ¹¹ Böhnisch, Lothar; Klaus Blanc (1989): Die Generationenfalle. Von der Relativierung der Lebensalter. Frankfurt/M.: Luchterhand, S. 58
- ¹² a.a.O., S. 53
- ¹³ a.a.O., S. 53
- ¹⁴ Rosenmayr, Leopold (1996): siehe Fußnote 2, S. 105
- ¹⁵ a.a.O., S. 105
- ¹⁶ Kade, Sylvia (1994): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- ¹⁷ Schindler, Raoul (1969): Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 3, S. 31-37
- ¹⁸ Vgl. Knopf, Detlef (1984): Young and Old in Adult Education - On the Dynamics and Process Character of Intergenerational Encounters. In: Garms-Homolová, Vjenka et al. (Hrsg.): Intergenerational Relationships. Lewiston, NY, Toronto: Hogrefe, S. 196-202
- ¹⁹ Vgl. für die Altenbildung: Donicht-Fluck, Brigitte (1994): Bilder des Alters in den USA im 20. Jahrhundert und ihr Einfluß auf die amerikanische Altenbildung und Alten-(Sozial)Politik. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen

- ²⁰ Vgl. z.B. „Generations together“, das intergenerational studies program des University Centers for Social and Urban Research der Universität Pittsburgh, das eigene Newsletters herausgibt.
- ²¹ Vgl. Bengtson, Vern L.; Schütze, Yvonne (1992): Altern und Generationsbeziehungen: Ausichten auf das kommende Jahrhundert. In: Baltes, Paul.B.; Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 492-517, hier: S. 503ff.
- ²² vgl. Hummel, Konrad (Hrsg.) (1995): Bürgerengagement. Seniorengossenschaften, Bürgerbüros und Gemeinschaftsinitiativen. Freiburg: Lambertus; Otto, Ulrich (1995): Seniorengossenschaften. Modell für eine neue Wohlfahrtspolitik? Opladen: Leske + Budrich
- ²³ Schmidt, Roland (1995): Seniorengossenschaften und die Modernisierung der Altenhilfe. In: Hummel, Konrad (Hrsg.): Bürgerengagement. Freiburg: Lambertus, S. 169-186
- ²⁴ Steiner-Hummel, Irene (1995): Thesen zur bürgerschaftlichen Angehörigenarbeit. In: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung (Hrsg.): Pflege und Selbsthilfe. Ein Aufgabe des Gemeinwesens. Bürgerschaftliches Engagement 4. Stuttgart: MAGS, S. 27-29
- ²⁵ Mayer, Karl Ulrich et al. (1992): Gesellschaft, Politik und Altern. In: Baltes, Paul B.; Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 721-757

Altersbornierungen oder: Die Vergeßlichkeit des Alters

Philip Ariès¹ hat darauf aufmerksam gemacht, daß es in früheren Zeiten keinen Abstand gab zwischen Erwachsenen und Kindern. Sobald im Mittelalter sich ein Kind alleine fortbewegen und verständlich machen konnte, lebte es mit den Erwachsenen in einem natürlichen „Lehrverhältnis“. Es gab keine Trennung von Wohnung, Arbeitsplatz und „Freizeit“. Im 17. Jahrhundert wurde durch Pädagogen, Kirchenmänner und Moralisten das Interesse an der Erziehung geweckt.

Familie war ehemals eine Institution zur Vererbung von Gut, Stand und Name, nunmehr wird sie zu einer moralischen Anstalt. Aus der sittlichen Verantwortung wachsen die Gefühlsbande. Daraus folgt, wie Richard Sennet² bissig formuliert, die Tyrannei der Intimität. Die bürgerliche Familie ist zentriert um das Kind, die Sicherung der Interessen einer absichtlich klein gehaltenen Nachkommenschaft. Dieses Muster dehnte sich im 18. Jahrhundert auf die Unter- und Oberschicht aus. In diese Phase fällt auch die „Erfindung der Jugend“. Der ‚junge Herr‘ wandelte sich zum ‚hoffnungsvollen Jüngling‘.

Erst im 19. Jahrhundert, darauf weist Roth³ hin, läßt sich eine Entwicklung vom ‚Jüngling‘ zum ‚Jugendlichen‘ feststellen. „Jugend“ und „Jugendliche“ wurden von den Jünglingen abgehoben. Unter „Jugend“ verstand man den nicht abgesicherten, gefährdeten Teil der Heranwachsenden, die der staatlichen Fürsorge ‚bedurften‘. Bei der gefährdeten „Jugend“ handelte es sich anfänglich um die Proletarierjugend. Bis zum Beginn unseres Jahrhunderts verblaßt das Jünglingsbild, und der „Jugendliche“ wird zum Thema. Es entwickelt sich die Zielvorstellung vom „jungen Staatsbürger“, der bereit ist, vermittelt über Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, sich gesellschaftlich einzuordnen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erscheint ein positiv geprägtes Bild von Jugend, beeinflusst durch die Jugend- und die Reformbewegung. Es entsteht ein positiver Gesamtmythos Jugend. Ein Blick in die Literatur dieser Zeit zeigt jedoch, daß es gleichzeitig aber wieder zu Krisen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen kam. Bedingt durch die industrielle Massengesellschaft wurde die Familie zum Ort der Identifikation. Was sie nicht zu leisten vermochte, wurde der Schule übertragen. Der verlängerte Zugriff des Bildungssystems Schule bewirkte eine Verstärkung der Abhängigkeit der Jugendlichen vom Elternhaus und den Bildungsinstitutionen. Damit in Verbindung stand auch eine Zunahme von Unfreiheit, sozialer Abschließung und Repression durch die Erwachsenen.

Dieser kurze Rückblick auf die Geschichte der Jugend zeigt, daß die Institutionalisierung der Jugend, die heute einen Höhepunkt erreicht hat, historisch gesehen eine recht junge Entwicklung ist. Er zeigt aber auch, daß Jugendliche immer wieder in Konflikt mit der Erwachsenengeneration geraten. Für Mead⁴ handelt es sich hierbei um einen grundlegenden Konflikt, der immer dann auftaucht, wenn neue geschichtliche Situationen aufscheinen. Grob vereinfachend läßt sich feststellen, daß Erwachsene eher den jeweiligen Status bewahren wollen, während Jugendliche, meist bedingt durch die Veränderung der gesellschaftlichen Produktivkräfte, die ersten Adepten des ‚Fortschritts‘ sind. Ein Blick in die Ethnologie-Forschung bestätigt diesen Eindruck.

1. Erhaltensmechanismen von Identitätskonzepten

Es gibt eine beachtliche Wandlung der Sinn- und Identitätskonzepte in den letzten Jahrhunderten. Ein weiterer Rückblick in die Vergangenheit kann helfen, die Konflikte, die zwischen Jugendlichen und Erwachsenen entstehen, in ihrem strukturellen Zusammenhang besser zu verstehen. In traditionellen Kulturen bemüht sich die Stammesgemeinschaft, die jeweiligen Mechanismen der Identitätskonzepte zu erhalten. Der Ethnologe Müller hat die Weltanschauung geschlossener traditioneller Gruppen mit stabiler Identität untersucht. Er stellte fest, daß in diesen Kulturen zwischen einer eigenweltlichen Endosphäre und einer fremdweltlichen Exosphäre unterschieden wird. Dabei hat er vier „Erhaltungsmechanismen“ herausgefunden:⁵

- Traditionale Kulturen entwickeln *Rationalisierungs- und Begründungsmechanismen*. Sie kommen zu einsichtigen Erklärungen, die Sinn verleihen.
- Der *Ritualisierungsmechanismus* soll eine Veränderung der sozialen Ordnung verhindern. Gefahr droht nicht nur von außen. Gefahr droht insbesondere von innen. Gefährlich sind systemimmanente Instabilitäten.
- Die jeweils dominante Gruppe in der Stammesgemeinschaft setzt die eigene Seinsordnung als absolut und sieht in ihr das Nonplusultra aller menschlichen Daseinsverwirklichungen, es entsteht ein *Verabsolutierungsmechanismus*. Die eigene Kultur wird als die bestentwickelte interpretiert, sie wird im Zentrum der Welt lokalisiert.
- Alles, was nicht in das Weltbild paßt, das Ungewohnte, das Andersartige, die fremd-ethnische Außenwelt, wird negativ besetzt, verächtlich gemacht, abgewertet, diskriminiert, verunreinigt, der Versehrtheit bezichtigt und gilt als Unheil vermittelnd, d.h., die fremdweltliche Exosphäre wird mit einem *Negativismusmechanismus* belegt.

Bei den traditionellen Kulturen dienen Initiationsriten dazu, die Übergänge zu mildern und die dabei entstehenden Gefährdungen für die Ge-

sellschaft abzuwenden. In unserer Gesellschaft brechen zwar auch in der Pubertät Konfliktpotentiale aus, jedoch wird der jeweilige Konflikt eher innerhalb der Familie oder der peer group ausgetragen und hat keine dominanten Auswirkungen auf die Gesellschaft. Die eigentliche Konfliktstruktur kommt durch die von außen eindringenden verändernden Faktoren, wie z.B. in der jetzigen Zeit durch die Medien und die Neuen Technologien. Diese bewirken, wie noch zu zeigen sein wird, eine Wandlung der Aneignung von Wirklichkeit, die gerade von den Jugendlichen⁶ adaptiert wird. Erwachsene reagieren mit den von Müller bei Kulturvölkern beobachteten Mechanismen. Sie betrachten ihre Auffassung als richtig, da sie erfahrener sind (Senioritätsprinzip), sie verabsolutieren ihre Meinung als die einzig denkbare, verharren im rituellen Alltagshandeln und negativieren die Impulse, die von Jugendlichen als innovative Elemente in die Gesellschaft getragen werden.

Wie schnell sich dieses Prinzip in kürzester Zeit aktualisiert, läßt sich an einem Beispiel aufzeigen. In den 60er Jahren führten Jugendliche erbitterte Kämpfe mit ihren Eltern wegen ihrer langen Haare, ihres Interesses für Beat-Musik, des Zusammenziehens ohne Tauschein oder gar wegen ihres Engagements für die Studentenbewegung. Nachträglich betrachtet besteht kein Zweifel, daß die sogenannte Studentenbewegung, obwohl scheinbar sieglos, erheblich die gesellschaftlichen Strukturen verändert hat. Ein Großteil der Verhaltens- und Denkweisen, für die damals gekämpft wurde, gehört heute zur Alltagskultur. Umso erstaunlicher ist es, daß gerade die 68er ausgesprochen oft zu den erbittertesten Gegnern der Vorlieben ihrer Kinder werden. Dies betrifft deren Essensgewohnheiten, Musikauswahl, Lebensstil und insbesondere deren Medienkonsum. Während früher Bill Haley oder die Beatles der Stein des Anstoßes waren, haben diese Rolle die Techno-Musik, der Game-Boy, der Fernseher und der Computer übernommen.

Nach meiner Auffassung übernehmen die Medien, auch aufgrund mangelnder anderer Orientierungsmarken, die Aufgabe, den Jugendlichen zu helfen, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Im Unterschied zu den traditionellen Kulturen handelt es sich jedoch nicht um eine Integration in die Kultur der Erwachsenen,⁷ da diese die Adaption dieser neuen Technologien verweigern oder ihnen zumindest reserviert gegenüberstehen. Die notwendige Integration in die Gesellschaft erfolgt daher ohne die Elterngeneration. Sie wird vorgenommen in einer eigenständigen Kultur, der Kultur der Gleichaltrigen in Konkurrenz mit der Welt der Erwachsenen. Erhaltensmechanismen von Identitätskonzepten verlaufen heute gegen die Elterngeneration und parallel mit der gesellschaftlich dominanten technischen Entwicklung.

Vorwurf 1: Erwachsene sind nicht in der Lage zu erkennen, daß wir uns im Augenblick in einem paradigmatisch sich verändernden gesellschaftlichen Wandlungsprozeß befinden, bei dem die Medien eine domi-

nante Rolle spielen. Die Aneignung von Medien, sei es im Spiel oder in einem Lernprozeß, ist nicht nur freie Wahl, sondern – gesamtgesellschaftlich gesehen – Notwendigkeit. Dennoch beharren Erwachsene auf dem Senioritätsprinzip und verabsolutieren die in ihrer Jugend besetzten Werte und gelernten Verhaltenstopoi.

2. Mobilität als Alltagserfahrung

Die Befriedigung der ökonomischen Grundbedürfnisse ist zwar gesichert, dafür haben die traditionellen Zwänge, die auch Schutz vermittelten, ihre Bedeutung verloren. Übergreifende Weltbilder haben keine Dominanz mehr. Die kulturelle Modernisierung schreitet voran und zeitigt veränderte Persönlichkeitsstrukturen. Die Jugendsoziologie wird beherrscht von dem Schlagwort der ‚Individualisierung‘.⁸ Jugendliche müssen auf ständig sich wandelnde Ausgangsbedingungen und Anforderungen reagieren. „Westliche Gegenwartsgesellschaften versprechen, daß jedes Individuum für vermeintliche persönliche Fähigkeit und Charakter belohnt werde, also nach eingehender Prüfung der Tauglichkeit des Ichs“⁹. Das führt zu Versagensängsten. Das Ich empfindet seine Existenz als bedroht, es wird permanent von der Angst eingeschüchtert, es besitze keine Eigenständigkeit. Durch wechselnde Kontakte und durch die Diffusität der Außenwelt wird dieser Gefühlseindruck verstärkt. Keine Familie, kein Beruf, kein Milieu, keine Stadt bietet eine verlässliche Heimat, eröffnet Chancen für eine kontinuierliche Biographie. Die Gesellschaft ist partikularisiert, ein bewegliches Geflecht von Systemen und Codes ohne Zentrum.

Der amerikanische Sozialphilosoph Walzer¹⁰ geht von fünf Mobilitäten aus, die immer deutlicher auf Jugendliche wirken:

- *geographische Mobilität* (beruflich bedingte Ortswechsel)
- *soziale Mobilität* (Verlassen des Lebensmusters der Eltern)
- *Mobilität der Beziehungen* (Trennungen, Scheidungen)
- *Mobilität der politischen Gesinnung* (bewegliche Wähleroptionen)
- *Geschlechtermobilität* (gewandeltes Selbstverständnis der Frauen).

Jungsein bedeutet daher, einer mobilen Generation anzugehören, mit enormen Bedürfnissen nach Selbstbestimmung, aber auch der bedrängenden Erfahrung von Fremdsteuerung. Über den Medienmarkt werden gleichzeitig permanent neue Zeichensysteme, Deutungen und Kaufanreize gesendet, die Qualifikationen erfordern, die in der Schule und im Elternhaus nicht vermittelt werden. Die didaktischen Theorien und Modelle, die Kinder und Jugendliche in der Schule erfahren, zeichnen sich aus durch Starrheit und Unbeweglichkeit. Fixiertes, Normiertes und Festgefügtes erscheinen Jugendlichen unbehaglich. Der beharrliche, eindringende (intellektuelle) ‚Zugriff‘ auf eine Sache scheint ihnen fremd zu sein. Sie reagieren darauf mit einer Art „seelischem Weggleiten“¹¹. Lernmodelle, die auf ge-

festigtem Wissen basieren, werden abgelehnt, da sie mit der Alltagserfahrung in Widerspruch stehen. Kinder und Jugendliche sind es gewohnt, mit und durch die Medien zu lernen. In den Medien suchen und erkennen sie Zusammenhänge. Sie erfahren durch die Medien, wie Symbole und Zeichen veränderbar sind. Sie lernen auch, daß angesichts rasch wechselnder struktureller Lebensbedingungen Traditionen und gelerntes Wissen sehr schnell belanglos werden können.

Vorwurf 2: Erwachsene neigen dazu, bei Jugendlichen Unstetigkeit und mangelnde Konzentration zu konstatieren. Sie erkennen nicht, daß diese sogenannte Unstetigkeit gleichzeitig ein Qualifikationspotential ist, das Jugendliche befähigt, den unterschiedlichen Anforderungen an Mobilität gerecht zu werden. Erwachsene haben eher eine statische Verortung im Denken, während Jugendlichen demgegenüber ein variables Denksystem zur Verfügung steht.

3. Segmentierung des Lebensraumes

Die für Kinder und Jugendliche erfahrbaren bzw. beispielbaren Zonen erhalten zunehmend den Charakter von Inseln. Ihr Lebensraum besteht aus einzelnen, separaten Stücken, die wie Inseln (Segmente) verstreut in einem größeren unüberschaubar gewordenen Gesamtraum liegen. Die Identitätsbildung wird durch die Verinselung der Kindern und Jugendlichen zugänglichen bzw. zugewiesenen Spezialräume beeinflusst. Die Verbindungen zwischen den Inseln sind nicht ohne weiteres zu erkennen. Kinder und Jugendliche nehmen die von ihnen erfahrbare räumliche Welt als eine Welt der Segmentierung wahr. Diese Erfahrung führt zur Notwendigkeit der Herausbildung sich widersprechender Qualifikationen von Anpassung und Mobilität. Es wird dabei die Bereitschaft und Fähigkeit notwendig, sich ständig wechselnden Räumen und Identitäten anzupassen, d.h., innerhalb der jeweiligen Räume wird Entfaltung eingeschränkt, bezogen auf die Gesamtgesellschaft wird erhöhte Mobilität gefordert. Der verinselte Lebensraum verlangt eine höhere Mitwirkung der Betroffenen.

Die segmentierte Lebenserfahrung führt zum Bedarf an kategorieller Einschätzung, um die Erfahrungen zu einem Sinnzusammenhang ordnen zu können. Die Medien bieten Kindern und Jugendlichen die Chance, die Lücken zwischen den segmentierten Lebensräumen zu schließen, sie stellen die Kommunikationsstränge her, die die Eigenschaften der zerstörten Einheit aufheben. Die Medien bieten Kindern Anregungsmaterial zur Globalisierung von Erfahrung. Das Fernsehen erhält die Funktion eines Leitmediums. In dieser Eigenschaft simuliert es nunmehr für den Zuschauer im Wohnzimmer einen Aufenthalt in Räumen, die er real nicht mehr aufzusuchen braucht. Durch den Fernseher wird die Weltwahrnehmung transformiert zu einer imaginären Raumwahrnehmung, der Fernseher wird zum

Pseudo-Lebensraum. Die Vorstellungen, wie sich im Fernseher die Welt als Abbild präsentiert, prägt die reale Erfahrung so stark, daß die Bezugspunkte zur Orientierung innerhalb der sogenannten Realität durch den Filter (Schiene) der medialen Vorerfahrungen vermittelt wird. Dabei ergibt sich eine grundlegende Wandlung in der Aneignung der Wirklichkeit. Die sinnliche Erfahrung von Welt und die Herausbildung einer eigenen Identität stehen nunmehr in Korrespondenz mit der Aneignung der Erfahrung medialer Wirklichkeit, der Wirklichkeit, die die Medien mittels audiovisueller Kommunikation vornehmlich über Bilder vermitteln. In Ermangelung gestaltbarer Realität wird die virtuelle Medienwelt, insbesondere für Kinder und Jugendliche, zu einem für ihre Identitätsfindung existentiellen Raum, mit dessen Hilfe sie die aktuellen Lebensbedingungen bewältigen.

Kinder und Jugendliche sind jedoch keineswegs nur hilflos den Medien ausgesetzt. Sie entwickeln ‚viewing literacy‘, die Fähigkeit, mit dem Kommunikationscode der Medien umzugehen. Die Qualifikationen, die die Kinder dabei erwerben, sind jedoch eher durch symbolisch-assoziatives Denken (Bild-Denken) und nicht durch Sprache und Wort (diskursive Logik) geprägt. Da den kommunikativen Erweiterungen Defizite genau in den gesellschaftlich anerkannten Kommunikationsformen der diskursiven Logik gegenüberstehen, werden sie in der Regel von den Institutionen der Bildung (Schule) und den Eltern unterdrückt. Jugendliche kommunizieren anders. Sie sprechen mehr über die Struktur, weniger über Inhalte. Ihnen genügen Andeutungen, Hinweise und Symbole. Kinder und Jugendliche verfügen über erhebliche Erweiterung der Kompetenzen in der Auge-Hand-Koordination. Sie sind im Vergleich zu Erwachsenen eher in der Lage, simultan taktile Sinne (Hand) und Gesichtssinn (Auge) miteinander in Beziehung zu setzen. Sie sind ebenfalls begünstigt bei der sinnlichen Erfassung von verschiedenen Aktivitätsfeldern (Wahrnehmung von gleichzeitig ablaufenden Ereignissen) und verfügen über eine schnellere Auffassungsgabe in der Erfassung und Bewertung von Bildern. Sehr sensibel und genau reagieren sie auf Stimmungen. Durch Atmosphären lassen sie sich leicht verführen und wirken dadurch unbeständig. Sie wirken immer, als ob sie auf dem Sprung seien.

Vorwurf 3: Erwachsene sind sich offensichtlich noch nicht bewußt über die erhebliche Veränderung der Wahrnehmungsstrukturen, die sich durch die Medien, quasi hinter dem Rücken der Erwachsenenwelt, aktualisieren. Die notwendigen Lernhilfen, die Befähigung zum Navigieren im Medienraum, werden den Jugendlichen in den seltensten Fällen zur Verfügung gestellt. Erwachsene sind unsensibel für die Bedeutung dieser Wandlungsprozesse. Sie können sie nicht adaptieren.

4. Innengerichtete Modernisierung

Auf die Veränderung von einer außenorientierten hin zu einer innenorientierten Lebensauffassung hat zuerst Riesman¹² aufmerksam gemacht. Außenorientierte Lebensauffassungen sind ausgerichtet an Vorgaben, die außerhalb des eigenen Selbst entstehen. Erfolg definiert sich unabhängig vom Subjekt. Bei Schulz gelten die Reproduktion der Arbeitskraft, Altersvorsorge, Beschaffung von lebensnotwendigen Ressourcen, Aneignung von Qualifikationen und Erfüllen einer Lebensaufgabe als außenorientiertes Handeln.¹³ Die innengerichtete Lebensauffassung verweist auf das Subjekt. Intendiert sind Prozesse, die sich im Subjekt selbst vollziehen. Ziehe diagnostiziert ein Bedürfnis nach unmittelbarem und lebendigem Selbstausdruck, die starke Sehnsucht nach Erlebnissen der Nähe, nach Situationen, die psychische Intimität ermöglichen: „Das Innere soll zum Sprechen gebracht werden“¹⁴. Mit Subjektivierung meint er eine Betroffenheitsorientierung, bei der die eigenen Affekte im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Das Ich soll vor allem gefunden werden, indem Menschen in sich hineinhören. Damit verbunden ist eine hohe Wertschätzung von Nähe und Expressivität.

Verbunden mit der Subjektivierung ist, so Schulze, die Veränderung von der Beziehungsvorgabe zur Beziehungswahl. „Das Subjekt handelt eher durch Wählen als durch Einwirken“¹⁵. An die Stelle der früheren ökonomischen Semantik trete eine fundamentale psychophysische Semantik. Im Gegensatz zu früher begrenze die Situation nicht mehr, sie löse etwas aus. Eine Begleiterscheinung wäre jedoch Unsicherheit. „Unsicherheit erzeugt ein ästhetisches Anlehnungsbedürfnis, das sich in Mentalitäten, Gruppenbildungen, typischen Handlungsstrategien und neuen Formen der Öffentlichkeit niederschlägt“¹⁶. Die Ästhetisierung des Alltagslebens zähle somit zu den Wirkungen der Innenorientierung. Gruppenbildungen und Beziehungsmuster seien immer mehr dem Einfluß dieser Basismotivation unterworfen. Ohne kollektive Muster wären viele (philosophisch) überfordert, so zu leben, wie sie wollen. Soziale Milieus bilden sich als Erlebnisgemeinschaften. „Es entwickelt sich ein Geflecht von Gemeinsamkeiten: alltagsästhetische Schemata, soziale Milieus, typische Existenzformen, existentielle Anschauungsweisen, Rationalitätstypen, Zeichenkosmen, Szenen“¹⁷. Täglich bestehe die Notwendigkeit von freien Wahlen (Essen, Kleidung, Unterhaltung, Kontakte, Information etc.). „Unsere objektive Lebenssituation, soweit sie in Verfügungschancen über Gegenstände und Dienstleistungen besteht, zwingt uns dazu, ständig Unterscheidungen nach ästhetischen Kriterien vorzunehmen. Erleben wird vom Nebeneffekt zur Lebensaufgabe“¹⁸.

Bei Schulze wird die erlebnisrationale Beeinflussung des eigenen Innenlebens durch Situationsmanagement zum zentralen Thema. Das Programm der Erlebnisorientierung entspreche dem Entschluß des Subjekts,

etwas Bestimmtes zu sein. Das sei nicht einfach, da das Ziel innen liegt, die zu mobilisierenden Mittel jedoch außen bleiben. Innen- und außenorientierte Komponenten könnten sich jedoch auch mischen, daher nennt Schulze die Erlebnisorientierung ein graduelles Phänomen. Der Anteil innenorientierter Komponenten in beiden Dimensionen nehme jedoch zu.

Vorwurf 4: Während Jugendliche vorwiegend geprägt sind von einer innengerichteten Lebensauffassung, sind Erwachsene eher von einer außenorientierten Lebensauffassung bestimmt. Um sich im Alltag zurechtzufinden, bedarf es vom Subjekt ausgehender Handlungsstrategien. Die Kompetenz des „Wählens“ wird zu einer wichtigen Kategorie im Kontext der Alltagsorientierung. Erwachsene werten dies nicht als kompetentes, sondern als deviantes Verhalten.

5. Das multiple Ich als Organisator der Identität

In der heutigen Zeit entstehen die Zwecksetzungen des Lebens nicht mehr aus vertrauter Übereinkunft. Zwar herrschen weiterhin Regeln, aber sie sind notwendigerweise erst zu dekodieren. Die Ich-Konstruktion entsteht heute wie in einem Puzzle als allmähliche Differenzierung eines fragmentarischen Ichs. Das persönliche Ich wird, wie Baacke¹⁹ feststellt, zum Recherche-Ich. Auffindbar sind Bruchstücke, optische Eindrücke, häufig mehrdeutige, in ihrer Tatsächlichkeit nie ganz festlegbare Situationen.

Für von Thadden entsteht dadurch eine Großbaustelle namens „Ich“, die Tag und Nacht in Betrieb ist.²⁰ Der einzelne vagabundiert zwischen einer inneren und einer äußeren (sozialen) Vielfalt von Deutungen und Zugehörigkeiten. „Das Individuum (...) wird zum Moderator, zum Manager und zum Forschungsinstitut seiner selbst, ohne sich an verbindliche Angebote der Deutung binden zu können“²¹. Dabei kann sich bei diesen lebenslangen Suchbewegungen, so der Soziologe Beck, keiner mehr wirklich im klaren sein, „wann er das, was er sucht, gefunden, hat“²². Es kommt zu einer permanenten Überprüfung und Dauerkonferenz des Ichs mit seiner Umgebung. Das daraus sich entwickelnde Ich-Konzept läßt sich am ehesten als multiples Ich kennzeichnen. „Identität“ ist heute nicht mehr ganzheitlich, sondern setzt sich aus verschiedenen Facetten zusammen, letztlich ist sie eine Integrationsleistung.

Mead erwartet in der Zukunft eine präfigurative Kultur, die die postfigurative Kultur, die Präsenz dreier Generationen an einem Ort und einem Haus, und die konfigurativen Kulturen, die Zwei-Generationen-Familie, ablöst. Bei dieser zukünftigen Kultur werden die Kinder dermaßen anders sein, „daß jeglicher Strukturalismus, der die Stabilität von bestimmten Identitäten innerhalb sich wandelnder Phänomene behauptet, zuschanden wird“²³. Weiterhin weist Mead darauf hin, daß der Wandel dann nicht mehr zwischen den Generationen stattfinden wird, sondern auch inner-

halb der Generationen. Um unter diesen Bedingungen überleben zu können, müssen Jugendliche präfiguratives Denken erwerben, d.h. die Fähigkeit, Kultur zu entwerfen unter Berücksichtigung einer Voraus-Simulation möglicher neuer Erfahrungen. Für Baacke könnten Jugendkulturen als eine Vorwegnahme „geschichtlicher Nötigung“ und „geschichtlichen Sinns“ verstanden werden. „Die Nötigung besteht darin, die technologisch-industrielle Entfremdung verantwortlichen Lebens in systemrationalen Kalkülen zu überwinden; der Sinn besteht im Probehandeln konsumptiver Rollen, die die Frage nach einem aufgeklärten und freien Glück des Menschen neu stellen und beantworten helfen“²⁴.

Vorwurf 5: Erwachsene verfügen in ihrem Selbstverständnis über feste Ich-Strukturen, d.h. ein kohärentes Ich. Vorstellungen von sich verändernden Ich-Strukturen sind ihnen fremd und werden daher abgelehnt. Erwachsene können nicht erkennen, daß Jugendliche zu kulturellen Neuschöpfungen beitragen und damit zu autonomen Konstrukteuren lebensweltlicher Bezüge und Ordnungen werden.

6. Stilfragen sind Lebensfragen

Die geschilderten kulturellen Modernisierungsbedingungen, in Verbindung mit der Dominanz der Medien, schaffen ein figurales Koordinatennetz, mit dem Kinder und Jugendliche sich Realität²⁵ aneignen. Die Vorstellung einer lebensweltlich erschlossenen, sinnstiftenden Umgebung, so Baacke, muß aufgegeben werden. Das Individuum sei nicht mehr in der akzentuierenden Übersteigerung einer einmaligen Identität erkennbar, „sondern es entschwindet sozusagen immer wieder in den Schattenbildern imaginärer Welten und Territorien (in den Fernsehprogrammen)“²⁶. Lebensstile seien verfügbar und disponibel wie Warenangebote, die Privatwelt sei längst zum Ausdruck expressiver Selbstdarstellung geworden. Das Ästhetische sei keine Marginalie, sondern substantieller Bestandteil des Alltags. Image-Bildungen führten über inszenierte Künstlichkeit hinaus zur authentischen Selbstdarstellung. „Die alten Grenzen zwischen Kunst, Leben, Vorstellung und Wirklichkeit, zweckrational Gemachtem und Authentischem sind keine einschneidenden Signaturen mehr, an denen man sich orientieren kann“²⁷.

Alltagsästhetische Stilentscheidungen gewinnen somit eine ausschlaggebende Orientierungs- und Deutungsfunktion. „In jedem Falle werden Wahrnehmungen für die Bestimmung der eigenen Identität, die Zuschreibung von Identität an die anderen und die Deutung der sozialen Welt in einem Maße bedeutsam, das beispiellos ist. Die Ästhetisierung der individuellen Lebensentwürfe bestimmt das Gesicht der sozialen Welt der Gegenwart“²⁸. Äußere Bilder werden zu Vorbildern eines Lebensentwurfes im ganzen. Die Übernahme von Zeichen führt zu identitätsstiftender Kraft

(Verhaltensrituale, Waren, Selbststilisierungen, Gestik, Sprache). Symbole und Zeichen übernehmen Sinngebung in der Lebensführung und im Selbstverständnis. Zeichen und Symbole werden zur strukturellen Verfaßtheit ihrer Träger. „Lebensstil wird zum Inhalt. Eine Art symbolischen Lebens findet statt, in dem vieles, was geschieht, nur eine Imitation der in den Medien präsentierten Bilder ist. Es steht nicht für sich selbst, sondern lebt aus den Inhalten, Verheißungen, Sinnversprechungen, die die Medien mit den ästhetischen Symbolen, Zeichen und Objekten verbinden. Symbolisches Leben spielt sich in einer Zeichenwelt ab, die auf einen Sinn verweist, den andere den Zeichen gegeben haben, der aber nicht real, sondern bruchstückhaft in der Imagination der Zeichenkonsumenten eingeöst wird“²⁹.

Distanzierungen und Zuordnungen zu den Milieus laufen über flüchtige Eindrücke wahrnehmbarer alltagsästhetischer Signale. Nur ganz wenige evidente und signifikante Zeichen genügen, um in der Alltagsinteraktion zu komplexen Einschätzungen zu gelangen, die weit über das Sichtbare hinausgehen.³⁰ Für Flaig u.a. hat dieser Prozeß auch Auswirkungen auf die Dynamik der Differenzierung moderner Gesellschaften.³¹ Kommunikation und Gesellung würden nicht mehr primär nach sozialökonomischen Kriterien des Berufes, des Einkommens, der Ausbildung und des Besitzes bestimmt, sondern von sozialästhetischen Kriterien des Lebensstiles. Alltagsästhetik sei zum entscheidenden Faktor für die sozialen Differenzierungs- und Orientierungsprozesse geworden. Die Selbstzuordnung zu einer Gruppe erfolge über den Lebensweltbezug (Kommunikations- und Freizeitverhalten, Wertemuster) und den Lebensstil (Kleidung, Einrichtung, Redestil). Flaig u.a.³² konstatieren vier Dimensionen einer Ästhetisierung der sozialen Welt: in der Lebenswelt, der Politik, den Lebensstilen und in der sozialen Segmentierung. In der Lebenswelt sei vor allem eine zunehmende Bildlichkeit zu beobachten. Prägenden Charakter für die Verbildlichung der Welt hat die kontextlose Bildwelt des Fernsehens. Die Bildlichkeit des Fernsehens werde zum Paradigma der Wahrnehmung und des Verständnisses der Welt im ganzen. Der Charakter der sozialen Welt drücke sich aus in Visualität. Die Sinnlichkeit der produzierten Bildeindrücke verweise aber auch auf Sinndefinitionen. Sinnwahrnehmung der Welt stehe in Abhängigkeit zur Sinneswahrnehmung der bildlichen Repräsentation.

Verschiedene Wissenschaftler aus unterschiedlichen Wissenschaftszweigen, u.a. Lischka³³, Baudrillard³⁴ und insbesondere Wolfgang Welsch³⁵, haben die These der Ästhetisierung der sozialen Welt bestätigt. Welsch beobachtete in seinen Studien Lebensformen, die auf Wahrnehmungen konstruiert und auf die Erweiterung von Wahrnehmungsfähigkeit und -relevanz orientiert sind. Es bahnt sich die prinzipielle Anerkennung der Orientierungsrelevanz von Wahrnehmungen an. Im Sinne Peter Sloterdijks³⁶ kommt es zunehmend zu einem Einbau von Aufmerksamkeit in Lebensformen. Für ihn ist Ästhetik „die Aufklärung menschlicher Bewegungen

durch ein waches Dabeisein und Darinsein“. Ein erweitertes Wahrnehmen werde für das Denken zum essentiellen Bestandteil. Die Schranke zwischen dem Ästhetischen und dem Logischen werde heute hinfällig. „Etwas merken, ist Wahrnehmung, ist Ästhetik im weitesten Sinne und bleibt bis in die letzte Instanz die Angelegenheit des Denkens“³⁷.

Vorwurf 7: Die zunehmende Technisierung der Alltags und die damit verbundene Medialisierung der Sinne erfordern Fähigkeiten ästhetischer Urteilsbildung. Die Befähigung im Umgang mit Bildern wird daher zu einer Ausgangsvoraussetzung, um im kommunikativen gesellschaftlichen Diskurs sozial und politisch handelnd agieren zu können. Die visuelle Welt ist gegen eine Kritik mit den Mitteln des rationalen Diskurses nahezu immun. Eine Auseinandersetzung kann nur in dem gleichen Code, dem Code der Bilder gelingen. Wo audio-visuelle Kriterien zum bedeutsamen Mittel der Kommunikation geworden sind, helfen keine sprachlichen, sondern nur ästhetische Argumente. Dennoch verharren die Erwachsenen immer noch auf einer Dominanz der logozentrischen Kommunikation.

7. Resümee

Sollten die Erwachsenen sich mit diesen Veränderungen nicht aktiv auseinandersetzen, wird die präfigurative Gesellschaft im Sinne von Mead sich schneller durchsetzen, als sie selbst es für möglich gehalten hat. Die möglichen kommunikationspädagogischen Implikationen bedürfen einer intensiveren gesellschaftlichen Beachtung, als dies im Moment geschieht. Wenn die Erwachsenengeneration sich nur peripher mit den Medien, die einen maßgeblichen Einfluß auf die Veränderung unseres Kommunikationssystems haben, auseinandersetzt, darf sie sich über die Folgen, so z.B. ein mögliches Schwinden der intergenerativen Kommunikationsfähigkeit, nicht wundern.

Der Dialog zwischen den Generationen sollte nicht auf der diskursiven Ebene gesucht werden. Gemeinsame sinnlich-emotionale Erfahrungen, die auch ‚dialogische‘ Elemente beinhalten können, aber nicht müssen, sind zu fördern. Diese Begegnungen sollten vorrangig Räume öffnen, um jeweils dem anderen das andere Denken zugestehen. Daher ist nicht mehr von einem Dialog im eigentlichen Sinne auszugehen, sondern von Lernchancen, die es erlauben bzw. zulassen, dem anderen eine andere Aneignung von Welt zugestehen bzw. dies auszuhalten.

Anmerkungen/Literatur

- ¹ Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1978
- ² Sennet, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens - Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M. 1983
- ³ Roth, Lutz: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983, S. 13
- ⁴ Mead, Margaret: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Freiburg 1971
- ⁵ Müller, Klaus: Identität und Geschichte: Widerspruch oder Komplementarität? Ein ethnologischer Beitrag. In: Paideuma, Heft 38/1992, S. 17-29
- ⁶ Wenn auch von einer homogenen Normalbiographie „Jugend“ keine Rede sein kann, da biographische, soziale und gesellschaftliche Differenzen eine Globalisierung nicht zulassen, möchte ich bei der Verallgemeinerung bleiben, da die noch zu beschreibenden Einflüsse auf alle Jugendlichen einwirken und die Mehrzahl der Jugendlichen und darüber hinaus die dominanten Kräfte (z.B. Wirtschaft und Politik) davon betroffen sind, so daß ein Trend trotz unterschiedlicher und oft auch divergierender Erscheinungen beobachtbar ist.
- ⁷ Auch hier bedarf es fairerweise des Hinweises, daß die provokativ zugespitzte These nicht auf alle Erwachsenen zutrifft. Es handelt sich ebenfalls um ein Trendargument.
- ⁸ Vgl. Heitmeyer, Wilhelm; Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim und München 1990
- ⁹ von Thadden, Elisabeth: Auf vielen Füßen leben. In: Kursbuch Nr. 121, Der Generationenbruch, S. 31
- ¹⁰ Walzer, Michael, zitiert nach Thadden, a.a.O., S. 30
- ¹¹ Vgl. Bergmann, Wolfgang: Heimisch zwischen Schock und Trance. Die neuen Kinder brauchen andere Lehrer. Der deutsche Idealismus hat sich überholt. Wird die Pädagogik künftig vom Computer bestimmt? In: DIE ZEIT Nr. 37, 8. Sept. 1995, S. 35.
- ¹² Riesman, David: Die einsame Masse. Reinbek 1982
- ¹³ Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 4. Aufl., Frankfurt, New York 1993, S. 37
- ¹⁴ Ziehe, Thomas: Der Gehalt des Symbols und die kulturelle Modernisierung von Jugend. In: AV-Information, Heft 1/2-1994, S. 19
- ¹⁵ Schulze, a.a.O., S. 35
- ¹⁶ Schulze, a.a.O., S. 62
- ¹⁷ Schulze, a.a.O., S. 35
- ¹⁸ Schulze, a.a.O., S. 55
- ¹⁹ Baacke, a.a.O., S. 237
- ²⁰ von Thadden, a.a.O., S. 30
- ²¹ von Thadden, a.a.O., S. 30
- ²² Beck, Ulrich u.a.: Das eigene Leben. Ausflüge in die unbekanntere Gesellschaft, in der wir leben. München 1995, S. 165
- ²³ Mead, Margaret, a.a.O., S. 97
- ²⁴ Baacke, Dieter, a.a.O., S. 226
- ²⁵ Als Realität bezeichnen wir die konkret, physisch vorfindbare Welt. Wirklichkeit nennen wir die subjektive Aneignung dieser Welt.
- ²⁶ Baacke, Dieter: Von der Medienpädagogik zur Kommunikationskultur? Ausblick auf die 90er Jahre. In: GMK-Info, Heft 32/1990, S. 29f.
- ²⁷ Baacke, Medienpädagogik, a.a.O., S. 24
- ²⁸ Flaig, Berthold Bodo; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993, S. 23

- ²⁹ Flaig u.a., a.a.O., S. 22
- ³⁰ Vgl. Schulze, a.a.O., S. 170
- ³¹ Vgl. Flaig u.a., a.a.O., S. 28
- ³² Flaig u.a., a.a.O., S. 11
- ³³ Lischka, Gerhard Johann: Splitter Ästhetik. Bern 1993
- ³⁴ Baudrillard, Jean: Die Agonie des Realen. Berlin 1978. Baudrillard, Jean: Der symbolische Tausch und der Tod. München 1982
- ³⁵ Vgl. Welsch, Wolfgang; Pries, Christine (Hrsg.): Ästhetik im Widerstreit. Weinheim 1991. Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. 3. Aufl., Stuttgart 1993.
- ³⁶ Sloterdijk, Peter: Kopernikanische Mobilmachung und ptolomäische Abrüstung, Frankfurt/M. 1987, S. 126
- ³⁷ Sloterdijk, a.a.O., S. 125

Jugenddiktate oder: Die Rücksichtslosigkeit der Jugend

Die Frage nach dem Verhältnis der Generationen zueinander ist für ältere Menschen ein Dauerbrenner. Damit ist auch die Frage der Integration in die Gesellschaft verbunden. Interessiert die Jungen die Frage eigentlich ebenso? Vermutlich nicht, denn es gibt einen grundlegenden Unterschied, der die Frage für die Älteren aktuell und für die Jüngeren eher nebenrangig macht. Der natürliche Prozeß führt die Älteren aus der Gesellschaft heraus, wenn sie integriert sein wollen, müssen sie gegen den Strom, gegen die Zeit schwimmen. Die Jüngeren können mit der Zeit schwimmen, der Prozeß führt sie in die Gesellschaft hinein. Die unterschiedlichen Perspektiven sind unübersehbar.

Doch was ist besser, hell oder dunkel? Kann man die Frage beantworten? Ich denke, nein. Der Tag besteht aus Helligkeit und Dunkelheit, und eines kann ohne das andere nicht sein. Alt und Jung zusammen bilden das Ganze. Aber genießen beide auch dieselbe Wertschätzung? Nein!

Es gibt ein Jugenddiktat. Für einen aufmerksam lebenden Menschen besteht daran kein Zweifel, und besonders Frauen, die die 50 überschritten haben, sind damit alltäglich konfrontiert. Aber wer soll angeklagt werden? Wer ist verantwortlich für das Jugenddiktat: etwa die Jugend? Und die Rücksichtslosigkeit der Jugend? Haben die Alten nicht zu allen Zeiten die Jungen angeklagt? Sie tun es, weil Jugend nie das Ganze übersehen kann. Jugend gleicht sich darin zu allen Zeiten. Aber Jugend unterscheidet sich auch von Jugend in anderen Zeiten, weil sie von ihrer Zeit geprägt wird. An der Jugend heute wird Rücksichtslosigkeit beklagt. Jugenddiktat und die Rücksichtslosigkeit der Jugend sind zwei verschiedene Dinge, und beides beeinträchtigt das Leben der Alten.

Das Jugenddiktat der Gesellschaft

Das Jugenddiktat ist eine Erscheinung unseres Jahrhunderts. Es ist geprägt durch einen rasanten technischen Fortschritt. Dieser ist sein bestimmendes Merkmal, und er hat eine Geschwindigkeit, deren Maßeinheit sich nicht an menschlicher Entwicklung mißt. Es leben Generationen nebeneinander, deren eine noch in der Kutsche fuhr und Tintenfaß mit Stahlfeder benutzte und eine andere, deren Leben von Computern und schnellen Bildern bestimmt wird. Die Geschwindigkeit der Veränderungen nimmt einem den Atem und

läßt gleichzeitig die Phantasien, was alles machbar sein könnte, ins Unendliche wachsen. Wenn das in dieser Weise weitergeht, wo landen wir?

Jede Zeit hat ihre Wertprioritäten. Geschwindigkeit, Kraft und Wachstum sind die Werte dieses Jahrhunderts. Das sind Werte und Vorstellungen, die mit Jugend verbunden werden, weil sie hauptsächlich in der Jugend verwirklicht werden. Darum ist dieses Jahrhundert zumindest jugendorientiert zu nennen. Und wenn dann die Lebensbereiche aller Generationen von diesen Werten bestimmt werden, muß man von Jugendwahn sprechen.

Aber diese ausschließliche Orientierung an den Werten, die der Jugend zuzuordnen sind, hat ihren Preis. Fortschritt, Vitalität und Dynamik sind nicht nur positiv: Ungebremster Fortschritt zerstört mehr, als er aufbaut. Die zerstörerische Kraft kann sich entfalten, weil andere, ausgleichende Werte verdrängt werden, beispielsweise die Werte, die die Älteren repräsentieren. Denn wenn die Vergangenheit groß und die Zukunft klein geworden ist, bilden sich andere Werte heraus, wie Geduld, Besonnenheit, Wertschätzung von Tradition und Bindung. Sicher verkörpern nicht alle alten Menschen diese Haltungen, ebensowenig wie alle jungen Menschen kraftvoll und dynamisch sind. Mir geht es darum, darauf hinzuweisen, daß es bestimmte Werthaltungen gibt, die erst im Alter durch gelebtes Leben entstehen, oder daß andere auch durch gelebtes Leben verschwinden. Ich nenne sie die lebensalterspezifischen Einstellungen. Damit behaupte ich, daß es in allen jüngeren Generationen, egal, in welcher Zeit sie gelebt haben, vergleichbare Einstellungen gibt, und das gilt genauso für die älteren Generationen.

Folgen des Jugenddiktates für das Alter

Das Jugenddiktat läßt das Alter in der Öffentlichkeit verschwinden. Sogar dann, wenn die Alten als Käufergruppe angesprochen werden, sind es Junge, die die Produkte anpreisen. Der anerkannte Alte ist der Jeans tragende. Warum muß die Creme für die Haut ab 50 von höchstens dreißigjährigen Gesichtern angeboten werden? Aber mit dem Alter verschwinden auch die Werte, die man mit dieser Lebensphase verbindet. Wie die Jugend, weil sie jung ist, eine kurze Vergangenheit und eine lange Zukunft hat, bestimmte Sichtweisen entwickelt, geschieht dies eben auch bei den Alten durch lebenslange Entwicklung.

Aber das Jugenddiktat betrifft das Alter weitergehend. Alter wird nicht nur aus der Öffentlichkeit verdrängt, Alter als Teil des Lebens wird insgesamt abgewertet. Dabei besteht ein Zusammenhang zwischen dem Jugenddiktat und den erschreckend negativen Altersbildern, die manchmal schon Züge einer Altersphobie tragen. Jugendwahn und Altersphobie sind die beiden Seiten einer Medaille. Aber vielleicht neigt sich die Zeit der größten Wirksamkeit des Jugenddiktates schon ihrem Ende zu. Veränderungen deuten sich an.

Jugenddiktat immer und ewig?

Im Laufe der Geschichte hat sich die Wertschätzung der Generationen immer wieder gewandelt. Und immer verhielt sich die Einschätzung der Jungen spiegelbildlich zu der der Alten. Mal galten dann die Jungen als Symbol des Fortschritts und der Veränderungen, jugendorientierte Werte beeinflussten die ganze Gesellschaft. Die Älteren waren demgegenüber lästige Anhängsel, die aus dem Weg geräumt werden mußten. In anderen Zeiten galten die Jungen als unreife, noch nicht ganz zurechnungsfähige Gruppe in der Gesellschaft, der man keine Verantwortung übergeben konnte. Dann waren die Älteren die Verehrungswürdigen, die als erste versorgt wurden und den besten Platz bekamen. Es könnte sein, daß wir uns zur Zeit wieder an einem Ende des Pendelausschlages zwischen Jugendwahn auf der einen Seite und Gerontophilie, hoffentlich nicht Gerontokratie, auf der anderen Seite befinden und daß es in der Zukunft zu einer Änderung in der Wertschätzung von Alt und Jung kommen wird.

Die seit Jahrzehnten andauernde Favorisierung der Jugend und der von ihr bestimmten Kulturmerkmale wird in ihren negativen Auswirkungen erkannt, und ein Wertewandel deutet sich an, der zu einer Orientierung an den Werten führen könnte, die eher von der älteren Generation repräsentiert werden. In der Umweltdebatte tauchen z.B. die Begriffe „schützen“ und „bewahren“ auf. Für Bäche werden die alten verschlungenen Läufe wieder hergestellt, damit sie gemächlich vor sich hinplätschern können und nicht möglichst schnell an ihr Ziel kommen müssen. Es gibt die Entdeckung der Langsamkeit und Vereine zur Verzögerung der Zeit. All diese Veränderungen fußen auf Werten, die eher von der älteren Generation repräsentiert werden. Ein Hinweis auf diesen möglichen Wandel könnte das steigende Interesse an Älteren als Zeitzeugen sein.

Ältere können mit ihren lebensalterspezifischen Fähigkeiten ihren Beitrag zur Weiterentwicklung der Gesellschaft leisten. Diese lebensalterspezifischen Fähigkeiten kann man nicht lernen, sondern sie entwickeln sich erst im Laufe eines Lebens, sie erfordern zu ihrer Entfaltung Zeit und persönliche Erfahrung. Solche Fähigkeiten sind Geduld, das Wissen um die Relativität der Erkenntnisse und Einstellungen, Reflexion, Erfahrung, Besonnenheit, Tradition, Sicherheit, Kultur, Bindung, Langsamkeit, Spiritualität, Güte und Fürsorge. Alte wissen um die Begrenztheit der Einsichten einer Generation. Sie können darum eher unterscheiden, was Bestand hat oder was lediglich eine Mode ist.

Alte als Ankläger

Das Jugenddiktat ist ein kollektives kulturelles Muster, für dessen Entwicklung es Ursachen gibt und das im Grunde meist unreflektiert von Alt und

Jung getragen wird. Insofern bin ich in bezug auf das Jugendediktat Klägerin und Beklagte zugleich. Wenn es im folgenden um das Verhalten der Jugend heute geht, bin ich nur Anklägerin. Dann klage ich Verhaltensweisen der Jugend an, die ich selber an mir kennengelernt habe, denn ich war auch jung. Doch Fehler werden nicht richtiger, wenn sie immer wieder gemacht werden. Aber dann gibt es noch die Verhaltensweisen der Jugend heute, die mir fremd sind, die ich nicht verstehe und die ich für schädlich halte.

Ich klage die Jugend an:

- Ihr seid in euren Ansichten und Meinungen absolut. Wenn ihr eine Haltung zu einem Problem gefunden habt, vertretet ihr diese Meinung ohne Wenn und Aber, Kompromisse kennt ihr nicht.
- Ihr neigt zu schnellen Verallgemeinerungen. Wenn ihr glaubt, eine Gesetzmäßigkeit gefunden zu haben, übertragt ihr diese auf alle Phänomene, die euch begegnen.
- Gegenüber den Werten Älterer seid ihr arrogant und rücksichtslos.
- Unbekümmert überschätzt ihr eure Fähigkeiten und wertet das Handeln anderer Menschen schnell ab.
- Euer übersteigertes Selbstbewußtsein verhindert eine kritische Distanz zu euch selber.
- Eure von keiner Erfahrung gebremste Risikofreude schlägt unseren erfahrungsgetränkten Rat zur Vorsicht aus.
- Ihr denkt in kurzen Zeitabständen, wollt alles möglichst sofort haben und laßt euch nicht auf Prozesse ein. Ihr wißt nicht, was Entwicklung heißt und habt kein Vertrauen in die Zeit, die die Dinge wachsen läßt.

Ich klage die Jugend von heute an:

- Ihr liebt den sichtbaren Erfolg, man soll sehen, daß ihr großartig seid. Die Öffentlichkeit ist euch wichtig. Ihr seid eine PR-Generation, die sich für die Öffentlichkeit gestaltet. Wo sind die Ziele eures Inneren?
- Ihr seid zielstrebig und pragmatisch, aber wo sind eure Ideen, wo ist euer Idealismus, wie wollt ihr die Welt verändern? Oder wollt ihr sie gar nicht verändern?
- Ihr liebt die Spontaneität und setzt damit die Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit aufs Spiel. Verlässlichkeit in bezug auf Zeit, Übernahme von Aufgaben oder Rückgabe von Eigentum scheint euch nicht wertvoll zu sein.
- Ihr erlebt euch als Opfer der Verhältnisse. Wo ist eure Eigenverantwortlichkeit?
- Ihr seid eine verwöhnte Generation. Ihr erwartet, daß ihr bedient werdet und bekommt, was ihr wollt. Was leistet ihr für andere?
- Ihr seid inkonsequent. Zu Hause seid ihr acht Jahre alt, am Umfang eurer Verantwortung gemessen, und draußen 25 Jahre. Wo es euch paßt, bleibt ihr unerwachsen.

- „Ich muß sehen, daß ich klar komme“, sagt ihr. Damit bemäntelt ihr eine ungezügelte Selbstverwirklichung und seht nicht, daß die Verwirklichung eurer Ziele nur innerhalb einer Gemeinschaft erfolgen kann. Wo ist euer Beitrag für die Gemeinschaft?
- Ihr betrachtet euren Erfolg ausschließlich als eure eigene Leistung und seht nicht, daß euer Pflänzchen auf einem Boden wächst, der von anderen Menschen bearbeitet worden ist.
- Ihr verlangt Rechte für euch, die ihr anderen nicht zubilligt. Ihr verlangt, euch selber ausleben zu dürfen, und seht nicht, daß ihr dabei die Gefühle und Werte anderer mit Füßen tretet.
- Ihr seid gut geschult, wenn es um die Verteidigung eurer Interessen geht. Für die Rechte anderer streitet ihr nicht, ihr mischt euch nicht ein.

Diese Anklagen richten sich an euch als die Generation der Jahrtausendwende. Ihr habt eine Menge Probleme zu bewältigen. Wir sind bereit zu helfen. Vielleicht fällt euch ja irgendwann auf, daß ihr euch durch das Jugenddiktat mächtiger Ressourcen beraubt, des Wissens, der Erfahrung, der Zeit und der Verantwortungsbereitschaft der Alten. Ihr solltet unsere Erfahrungen nutzen. Und noch etwas Wichtiges: Wenn ihr nicht mit uns in Austausch tretet, nehmt ihr uns die Chance, unsere lebenslange Entwicklung in Würde und Anerkennung abzurunden. Lebenslange Entwicklung euch vorzuleben betrachten wir als einen Teil der Verantwortung euch gegenüber.

Perspektiven

Es geht darum, selbstverständliche Beziehungen zwischen den Generationen zu entwickeln. Diese entwickeln sich da, wo gemeinsame Interessen bestehen, in Bürgerinitiativen, in Vereinen u.ä. Sie entstehen, wenn eine spontane Sympathie vorhanden ist. Wo sie aus moralischen Gründen aufrecht erhalten werden, entstehen oft Spannungen und daraus wiederum Überlegungen, ob es nicht grundsätzlich besser wäre, wenn die Generationen getrennt leben würden. Aber man stelle sich ein Leben ohne Menschen jenseits der 60 vor.

Für einzelne würde das bedeuten:

- keine informelle Ausbildungsbeihilfe mehr, sozusagen von Hand zu Hand,
- kein entlastendes Gespräch mehr zwischen den Enkeln und den Großeltern,
- kein Kontakt mehr zu den eigenen Wurzeln und damit keine Antwort mehr auf die Frage: Woher komme ich?
- keine Möglichkeit der Aussöhnung mit sich, der eigenen Geschichte und deren Repräsentanten.

Für die Allgemeinheit würde das eine einseitige Entwicklung bedeuten, weil nicht mehr alle lebensalterspezifischen Einstellungen zum Ausdruck kommen könnten.

Konflikte können nur gelöst werden, wenn die Konfliktparteien die Interessen der anderen Partei als möglicherweise gerechtfertigt anerkennen und andererseits bereit sind, die eigenen Interessen unter Umständen zur Disposition zu stellen. Dies gilt in besonderem Maße auch für den Generationenkonflikt. Doch nicht der Generationenkonflikt bedroht die Gesellschaft, sondern er ist Ausdruck der zunehmenden Verunsicherung. Die sich verändernde Arbeitswelt mit zu wenig Arbeit für zu viele Menschen ist dabei eines der zentralen Probleme. Das Problem wird auf eine bestimmte Menschengruppe geschoben. Nach dem Rassismus und dem Sexismus haben wir dann den Gerontismus. Es sind eben nicht die Strukturen, die das Zusammenleben gefährden, sondern einzelne Menschengruppen, Rassen, Geschlechter, Generationen.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, müssen die Menschen bereit sein, das Segment an der Person des anderen wahrzunehmen, wo Begegnung möglich ist und gemeinsame Interessen bestehen. Sie dürfen sich nicht nur auf das Trennende fixieren. Das könnte zu einem neuen Miteinander der Generationen führen.



Foto: Walter Spiegel, Heidelberg

Lebenszeit und Zeitgeschichte

Genealogisches Lernen im intergenerationellen Austausch

*An die Nachgeborenen
Gedenkt/Wenn ihr von unseren Schwächen sprecht/
Auch der finsternen Zeit/Der ihr entronnen seid.*

Bertolt Brecht

Mit der Aktualität des Fragens nach der Geschichte beunruhigt jede nachgeborene Generation die Älteren aufs neue: Sie sucht nach Antworten für Unerledigtes und ungelöste Probleme, die ihnen die Vorgänger hinterlassen haben. Unbestreitbar ist heute, daß aus der Geschichte nicht ein für allemal gelernt werden kann. Dies schon deshalb, weil jede neue Generation ihr Fragepotential an den Fehlern der Vergangenheit schärft, damit zugleich aber auch neue Einseitigkeiten produziert. Eben das nachträglich eines Besseren belehrte Urteil der Jüngeren nach '45 „Nie wieder!“ vermag diese deshalb auch nicht auf Dauer vor einer Wiederholung zu bewahren (Reichel 1995). Daß nach unangemessenen Lösungen für die aktuelle Krise gegriffen wird, signalisieren die wiederkehrenden Wellen der Gewalt nach '89. Erst unter Handlungsdruck erweist sich aber, was aus der Geschichte gelernt worden ist. Wir müssen deshalb mehr Aufmerksamkeit auf die Fragen verwenden: Was können Generationen voneinander lernen? Können sie überhaupt voneinander lernen? Und was hindert sie am Lernen voneinander?

Verhinderte Dialoge: Der Bruch in der Lebensgeschichte

Schon der erste Blick auf den Alltag lehrt, daß im Zuge verallgemeinerter Individualisierungsprozesse ein genealogisches Bewußtsein, nämlich Teil einer Generationenkette zu sein, zunehmend abhanden gekommen ist. Verstanden sich frühere Generationen noch als Mittler zwischen Vorfahren und Nachkommen, so tun wir heute, als wären wir lauter „letzte Menschen“ (Friedrich Nietzsche), die ihren letzten Zweck und ihre einzige Bestimmung in sich selbst zu finden meinen. Es mangelt an dem Bewußtsein, nicht nur für die Gegenwart und für die Gestaltung der individuellen Biographie verantwortlich zu sein.

Gefährlich und folgenreich ist das schwindende Bewußtsein einer sozialen Verantwortung in der Zeitdimension, weil zugleich die langfristigen Folgen komplexer Handlungsketten sich in Zeit und Raum in bisher unbekann-

ter Größenordnung ausdehnen (Beck 1993). Die Kluft zwischen der schrumpfenden Verantwortungsübernahme der Individuen für die Folgen ihres Handelns und der expandierenden Reichweite gesellschaftlichen Handelns zu überbrücken ist heute zu einer Lernaufgabe der Generationen geworden. Doch sind Lerngelegenheiten zwischen den Generationen immer seltener im Alltag gegeben. Die Generation „für sich“ aber lernt nichts hinzu, was den eigenen lebenszeitlichen Horizont der Erfahrung übersteigen würde. Das Generationsbewußtsein ist extrem standortbezogen, solange es sich nicht den Horizonten anderer Generationen gegenüber öffnet. Mehr noch: Die Erfahrung ist unter Umständen der größte Feind neuer Erfahrungen, indem all das abgewehrt wird, was nicht in den eigenen generationsspezifischen Erfahrungshintergrund paßt. Deshalb sind heute inszenierte Lernanlässe zu schaffen, um Lernen im intergenerationellen Austausch zu ermöglichen. Genealogisches Lernen ist immer schon zweizeitig: Lernen aus der Vergangenheit und für die Zukunft. Es umfaßt die Aufklärung über die Gegenwart in ihrem Gewordensein durch Rückwendung auf die bereits abgeschlossene Vergangenheit und zugleich den prospektiven Entwurf nach vorn in Kenntnis der Vergangenheit, und was daraus für die Zukunft folgt.

Deutlich wird, daß es in genealogischen Lernprozessen keineswegs nur um ein Mehr an Wissen über die Lebens- und Zeitgeschichte geht, wenn aus der Geschichte gelernt werden soll. Genealogisches Lernen ist wesentlich Arbeit an Werten, ist nicht allein auf Wissensvermittlung zu beschränken (Erpenbeck/Weinberg 1993, 44). Es geht weniger um den Ausgleich fehlenden Wissens, als vielmehr um einen anderen Umgang mit dem, was wir wissen. Verändertes Wissen ist stets mit einer Umwertung der Werte verbunden. Um dem Veränderungsdruck in Permanenz gewachsen zu sein, ist indessen ein Reflektieren der Transformation generationsspezifischen Wissens und der sie begleitenden veränderten Wertordnung erforderlich. Möglich ist eine solche Perspektivenerweiterung nur im intergenerativen Dialog. Erst in Konfrontation mit der je anderen Sichtweise verflüssigt und erweitert sich der stets standortgebundene eigene Horizont durch Perspektivenübernahme. Doch löst sich damit keineswegs der eigene Standpunkt auf. Er ist vielmehr Voraussetzung, um diesen am jeweils anderen Standpunkt und Blickwinkel abzuarbeiten: Die Generationsgestalt lebt von der Differenz im Generationenverhältnis.

Generationendialoge sind deshalb nicht durch personenunabhängiges und damit für jedermann zugänglich und überprüfbar gespeichertes Wissenschaftswissen zu ersetzen. Der potentielle Gewinn des standort- und wertfrei im Medium gespeicherten Wissens kann sich nämlich in sein Gegenteil verkehren, sobald dieses zu ideologischen Zwecken wie zur Organisierung des Irrtums mißbraucht wird. Als archivierte und gespeichertes Wissen kann es andererseits dem Vergessen anheimfallen, sobald sich niemand mehr persönlich für das Dokumentierte verantwortlich fühlt. Es ist als gespeichertes Wissen dem Vergessen preisgegeben, sobald es nicht mehr

in personaler Verantwortung aufbewahrt, weitergegeben und bezeugt wird.

Doch auch das Erfahrungswissen (Knopf 1995) selbst ist nicht vor Entwertung gefeit. Es unterliegt dem rapiden Veränderungsdruck in allen gesellschaftlichen Handlungsbereichen, den die heute Älteren selbst heraufbeschworen haben. Sie sind zugleich die ersten, die zu Opfern der von ihnen entfesselten Kräfte einer permanenten Umwälzung von Wissen und Werten wurden, die den Zwang zu lebenslangem Umlernen etabliert haben. Noch ohne Kenntnis der weitreichenden Risikofolgen ihres Handelns setzten sie den beschleunigten Strukturwandel in Gang, in dem sie heute nicht mehr ihre Ziele und Absichten und ihr eigenes Lebenswerk zu erkennen vermögen. Doch haben sie selbst die Mittel und Werkzeuge hervorgebracht, die ihr Erfahrungswissen rapiden Entwertungsschüben unterwarfen. Heute wird der Innovationsdruck in Permanenz primär durch eine Altersgrenzenpolitik zu lösen versucht, mit der die Älteren, Erfinder des technologischen Wandels, als erste sozial ausgegrenzt und aus gesellschaftlich wichtigen Positionen verdrängt werden. Doch ist das Problem der alternden Gesellschaft unter chronischem Innovationszwang durch *Ausgrenzung* auf Dauer nicht zu lösen.

Die praktizierte Altersgrenzenpolitik läßt verkennen, daß damit die gesellschaftliche Lernfähigkeit insgesamt in Frage gestellt ist, wenn nur noch die Teilmenge der produktivsten Altersklassen in den gesellschaftlich notwendigen Lernprozeß einbezogen ist. Auf Dauer ist die Bewältigung der wachsenden Anforderungen in einer zunehmend komplexeren Gesellschaft davon abhängig, ob und was die Generationen wechselseitig voneinander lernen. Neu ist, daß nun auch die Älteren von den Jüngeren lernen müssen, wenn die Anschlußfähigkeit der Generationen erhalten werden soll (Blanc 1992).

Doch nicht nur die Älteren, auch die Jüngeren werden zunehmend als unproduktiv aus der Arbeitsgesellschaft ausgegrenzt. Immer später werden sie zu einer Verantwortungsübernahme im produktiven Bereich zugelassen, wenn überhaupt. Mit Energie grenzt die mittlere, produktive Generation die noch nicht oder nicht ausreichend leistungsfähigen Jüngeren ebenso wie die nicht mehr produktiven Altersklassen aus dem Arbeitsleben aus und nimmt ihnen damit die Chance, an der gesellschaftlichen Entwicklung teilzuhaben und auf sie Einfluß zu nehmen (Klose 1993).

Der Schnitt zwischen den Lebensaltern läßt diese nicht mehr über den je eigenen interessenbedingten Rand der Generation hinaussehen. Außer Sicht geraten dabei der gesellschaftlich dominanten mittleren Generation die riskanten und unbeabsichtigten Folgen ihres Handelns, die nicht mehr durch die eines besseren belehrten Älteren korrigiert werden können. Umgekehrt wird den Jüngeren aufgrund mangelnder Vergleichsmöglichkeiten eine Auseinandersetzung mit der lebenszeitlichen Beschränktheit ihrer nur scheinbar unbegrenzten Aspirationen für die Zukunft vorenthalten, nachdem der intergenerative Lernprozeß unterbrochen ist.

Der Schnitt zwischen den Lebensaltern setzt sich in Bildungsprogrammen fort, löst einseitig auf, was zusammengehört: das Lernen von der Ver-

gangenheit für die Zukunft. Zunehmend sind Ältere im Ruhestand auf zukunftslose Rückblicke in die Vergangenheit unter sich verwiesen, weil keiner mehr an ihrer Erfahrung Interesse zeigt. Unterdessen widmen sich die jüngeren vergangenheitsvergessen dem Entwurf einer Zukunft, die heute schon in Frage gestellt ist (Der Spiegel 33/1995).

Aus der Segregation der Generationen folgt Ignoranz – das wechselseitige Nicht-zur-Kennntnis-Nehmen. Weil das Voneinander-Lernen unterbrochen ist, nehmen auch die Verhärtungen und Rücksichtslosigkeiten gegeneinander zu. Das Bewußtsein gesellschaftlicher Verantwortung schwindet bei jenen, die von gesellschaftlicher Teilhabe, Mitsprache und Gestaltung ausgeschlossen sind. Ein Indiz dafür ist die bei Jungen wie bei Alten schrumpfende Bereitschaft, sich in sozialen und politischen Institutionen zu organisieren, die auch als Politikverdrossenheit umschrieben worden ist. Der enttäuschte Rückzug ist auch Ausdruck dessen, daß Junge wie Alte in Großorganisationen „von Fünfzigjährigen für Fünfzigjährige“ ihre Interessen nicht mehr vertreten finden. Ein Brückenschlag zwischen den durch soziale Ausgrenzung voneinander gesonderten Generationen gelingt folglich immer seltener, der die Jungen und Alten zu Bündnissen motivieren und die de facto gemeinsamen Interessen bündeln könnte (Blanc 1992). Zwar lassen sich durch Segregation und Ausgrenzung mittels der Altersgrenzpolitik massivere Generationskonflikte innerhalb der relevanten Handlungsbereiche vermeiden. Zwar gerät dadurch die personale Verantwortung für langfristige Handlungsfolgen, die nicht mehr eindeutig identifizierbar und den jeweiligen Handlungsträgern zurechenbar sind, aus dem Blick. Doch ist nicht zu übersehen, daß das gesellschaftlich einflußreiche Handeln um so rücksichts- und bindungsloser kurzfristigen Verwertungsgesichtspunkten folgt, weil der langfristige Planungshorizont fehlt. Sie handeln damit den Nachgeborenen nicht-selbstverursachte Probleme ein, für die diese in der Zukunft werden geradestehen müssen.

Generationskonflikte entzünden sich längst nicht mehr primär über die innerfamiliäre Generationsfolge, deren Konflikte durch Mobilität und Individuation weitgehend überwunden sind. Doch ist damit zu rechnen, daß zukünftig verstärkt Generationskonflikte entlang der Grenzlinie zwischen Erwerbstätigen und den von der Erwerbsarbeit ausgeschlossenen Jungen und Alten entbrennen könnten, die um gesellschaftliche Aufgaben konkurrieren.

Von grundlegender Bedeutung ist deshalb die Frage, ob die Gesellschaft auf Dauer auf die gemeinsame Verantwortung aller Altersklassen für die Zukunftsgestaltung zugunsten der Leistungsstärksten verzichten kann. An Zynismus grenzt die praktizierte Politik, im Namen der notwendigen gesellschaftlichen Innovation auf das Aussterben der angeblich nicht mehr lernfähigen Älteren zu warten, während zugleich die Jüngeren bereits in den Startlöchern ausharren, um die nächstältere Generation aus ihren Machtpositionen zu verdrängen.

Verhinderte Dialoge: Der Bruch mit der Zeitgeschichte

Jede Generation gibt Antworten auf die von den Vorgängern ungelösten zeitgeschichtlichen Fragen, auch indem sie die Leerstellen, das Verschwiegene, aus öffentlichen Diskursen Ausgeklammerte offenlegt und mit der Selbstgerechtigkeit der Nachgeborenen, die den „finsternen Zeiten“ entronnen sind, auf die unverheilten Wunden weist. Insofern ist die Antwort der Jüngeren stets historisch konkret, nicht Ausdruck einer einfachen Kippbewegung oder einer frei wählbaren Entscheidung für einen alternativen Weg. Sie ist zugleich Teil des normalen Generationskonflikts, der, einer Abgrenzungslogik folgend, die wunden Punkte der älteren Generation durchschaut.

Das Besondere der Generationen im Nachkriegsdeutschland ist jedoch das gänzliche Fehlen einer Berufung auf die Fortführung von Traditionen vor und nach '45, das ein Indiz des unterbliebenen Dialogs zwischen den Generationen ist. Es schien, als hätte die 68er-Generation die Geschichte neu erfunden, als gäbe es keine Verbindung zu den Vätern, keine Fortführung der geschichtlichen Tradition. Doch ist der Dogmatismus, mit dem die Jüngeren den Bezug zum Weltbild der Älteren abbrachen, spezifisch deutsch: Der Bruch mit der Vorgeschichte ist Ausdruck der narzißtischen Kränkung der Jüngeren, daß sie in einer vaterlosen Gesellschaft heranwachsen mußten, weil die Vorgänger kein Vorbild mehr sein konnten. Charakteristisch ist und war die fehlende Dialogbereitschaft, die sich nun schon in der dritten Generation fortsetzt:

„Die erste Generation wollte von Auschwitz schweigen, weil Auschwitz ihren Stolz verletzt hatte. Die zweite Generation wollte über Auschwitz sprechen, weil dies ihre Scham, Deutsche zu sein, begründete. Die dritte Generation akzeptiert Auschwitz als Zentrum einer Moral nicht und behauptet einen Stolz, Deutsche zu sein. (...) Die Kriegsüberlebter der ersten Generation tabuisierten linke Positionen. Die Protestierenden der zweiten Generation tabuisierten rechte Positionen. Der Unfähigkeit, mit links zu reden, folgte die Unfähigkeit, mit rechts zu reden“ (Morshäuser 1992, 114ff).

Erziehung nach Auschwitz (Adorno 1969) beschränkte sich weitgehend auf rationale Analyse und „kalte“ Aufklärung durch Wissenschaft. Ihr fehlte für Jahrzehnte die kulturelle Beglaubigung durch Zeitgenossen, welche die Irrtümer und Schuld der Vergangenheit verantwortet und bezeugt hätten. Die Leerstelle wurde nicht in Dialogen zwischen den Generationen überbrückt, sondern nur in der je eigenen Generation prothesenhaft gefüllt, und zwar derart, daß die Bestätigung des geschlossenen Weltbildes gesucht und gefunden wurde. Deshalb steht bis heute mit jeder neuen Generation letztlich die Geschichte der Vorgänger immer wieder auf dem Spiel, trotz aller äußeren Stabilität. Es gibt keine konsensuell gesicherte Traditionsbildung nach '45, weil es kein genealogisches Bewußtsein und keine kulturelle Praxis gibt, mit Hilfe derer „die Kluft zwischen Vergangenheit und Gegenwart symbolisch geschlossen“ werden könnte (Brumlik 1995). Dies ist aber der

tiefste Sinn einer Erinnerungskultur, daß mit dieser die Kluft zwischen den Vorfahren, die sich nicht mehr gegen Geschichtsverfälschung zur Wehr setzen können, und den Nachkommen, die nicht mehr unsere Zeitgenossen sein werden, nur durch symbolische Handlungen zu überbrücken ist, die aber für das Kollektivgedächtnis orientierend und verpflichtend sind.

Es ist eine verhängnisvolle Fehldeutung der Generationen nach '45, daß die unter ständigem Erneuerungsdruck handelnde Gesellschaft auf die historische Traditionsbildung in einer Erinnerungskultur und damit auf die stets zu aktualisierende Suche nach einem intergenerationellen Band in ihrer Geschichte verzichten könnte.

Nicht-vergessen-Können ist die Kehrseite der nicht-bearbeiteten Geschichte und des Bruchs mit der Vergangenheit. Gerade die stereotype Wiederkehr des Arguments, endlich die Geschichte auf sich beruhen zu lassen, das sich nicht zufällig nach der Wende im Osten wiederholte, verweist darauf, daß die Vergangenheit nicht vergangen ist. Solange sie weiter in den Köpfen lebt, als „Geschichte in uns“, bedrängt sie auch unser Bewußtsein (Müller-Hohagen 1994). Die nicht-bearbeitete Vergangenheit nach '45 wirkte als überdauernder Groll einer Generation darüber, daß ihren Taten die soziale Akzeptanz umfassend vorenthalten worden ist. In gänzlich mangelnder Schuldeinsicht gab sie sich schließlich als „Opfer“ einer „Siegerjustiz“ aus, die ihre Taten nach anderen Maßstäben beurteilte als nach der Wertordnung, der sie gefolgt war. Daß die Identifikation mit der Tat und den Tätern bei der Mehrheit der Bevölkerung nach '45 überwog, wird schon daran kenntlich, daß nur etwa 10% für eine Bestrafung der Kriegsverbrecher votierten (Raim 1995). Groll staute sich nicht nur da auf, wo dem einzelnen jegliches Bewußtsein für das ihm zur Last gelegte Unrecht fehlte, er verdichtete sich auch dort zum Generationen-Ressentiment, wo die Gesellschaft für ihre Greuelaten, die nicht dem einzelnen zuzurechnen waren, kollektiv büßen mußte. Dies gilt für die Vertriebenen nach '45, „wobei die alten Siege oder Niederlagen zum Grund für neue Aggressionen erklärt werden“. Weil über Generationen hinweg widerfahrenes Unrecht nicht vergessen werden kann, setzt sich die Geschichte der Gewalt unablässig fort. „Diese Geschichte kann man nur beenden, wenn man das irgendwann begräbt, und wenn man sagt: Wir nehmen mit unseren Vergangenheiten nicht mehr die nächste Generation zur Geisel“ (Schmid 1995). Eines ist aber klar: Zu bewältigen ist niemals die Vergangenheit, und die mit ihr verbundenen Opfer und Leiden sind irreversibel. Wir können das Unrecht nicht wiedergutmachen, noch können wir die Gewalt, die anderen widerfuhr, den Tätern vergeben. „Vergessen-Können“ kann deshalb nur bedeuten, den eigenen Groll zu begraben und den Haß zu zügeln, der auf Rache, auf Sühneleistung und Gegengewalt bestehen will, weil und solange die Vergangenheit nicht als irreversibel akzeptiert wird. Es bedeutet jedoch nicht, daß die Geschichte als solche aus dem Kollektivgedächtnis gelöscht werden sollte – im Gegenteil.

Wenn bisher die Generationen voneinander lernten, dann war es vor allem ein kollektiv „negatives Lernen“ aus der Geschichte durch Ressentiments, die von den Älteren an die Jüngeren weitergegeben wurden (Brumlik 1995). Doch reichten regressive Neid- und Haßgefühle, reichten die widerfahrenen Demütigungen nicht aus, um die kollektive Gewalt der Moderne zu motivieren, die dieses Jahrhundert bestimmte. Erst der staatlich organisierte und politisch instrumentalisierte Terror vermochte dem Nächsten, dem Nachbarn, der anderen Nation und schließlich einem ganzen Volk – als „rassisch“ motivierter Genozid – nach dem Leben zu trachten. Es ist nicht der Rückfall in die Barbarei, der den Zivilisationsbruch verursacht hat, sondern dieser ist Produkt der Moderne selbst (Baumann 1992). Doch Voraussetzung für die Politik der Gewalt ist bis heute, daß sie an das Gedächtnis von Kollektiven appellieren kann, daß sie auch ein riesiges Reservoir unabgegotener Demütigungen, unerfüllter Ansprüche und unbearbeiteter Vergangenheit ist, dessen Dämme brechen können, wenn das Gewaltpotential sozial akzeptiert und ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen zum Ausdruck kommen kann.

Was erinnert werden soll, was vergessen werden muß, hängt nicht allein von individueller Erfahrung ab, soziale Tabus und Lesarten regeln, was kollektiv als bewahrenswert gilt und was als Erinnerung sozial nicht mehr akzeptabel ist. In jeder Gesellschaft werden durch Markierungen und Darstellungsformen Grenzen festgelegt, „welche Teile der vielen möglichen Vergangenheiten eine Gesellschaft als die ihr Handeln und ihre Erfahrungen prägende Vergangenheit ansieht“ (Brumlik 1995).

Erinnerungszwang wie Erinnerungsverbote hatten letztlich einen ähnlichen Effekt: daß nämlich das Thema als privat Verdrängtes ebenso wie als aus dem offiziellen Diskurs Ausgeschlossenes nur noch unterirdisch – im Schweigen der Beteiligten – präsent blieb und als solches stellvertretend von den Nachgeborenen aufgegriffen und ausgesagt worden ist. Die Wiederkehr des Verdrängten äußerte sich als Tabubruch, in der Form eines dogmatischen Antifaschismus nach '68 und in modifizierter Form als Ausbruch kollektiver Gewalt gegen Fremde nach '89.

Wie lernen Generationen voneinander?

Genealogisches Lernen unter Angehörigen unterschiedlicher Altersklassen setzt voraus, daß die Differenz zwischen den Generationen, die andere Realerfahrung wie der andere Blick, selbst zum Thema wird. Altersgrenzen zu überschreiten, den Blick für die anderen Lebens- und Zeithorizonte der Generationen zu öffnen, nicht aber die Abgrenzung zu vertiefen ist das Ziel.

In der „reflexiven Moderne“ (Beck 1993) ist die Reflexivität des Wissens in der Zeitdimension zentral. Reflexivität meint dabei, daß Wissen auf Wissen angewandt wird, um die Lernfähigkeit der Gesellschaft zu stei-

gern. Nötig ist ein Prozeßwissen darüber, wie sich die Lebensverhältnisse und die Lebensperspektiven über die Zeit verändert haben, um die Anschlußfähigkeit in der Generationenfolge zu sichern. Nötig ist zugleich ein Verfahrenswissen, wie der Anschluß an das je andere Generationsbewußtsein zu finden ist: Wie lernen Generationen voneinander? Wir können nicht mehr davon ausgehen, daß dies quasi nebenbei oder ohnehin geschieht.

Systembrüche und Innovationsschübe sind gleichgültig gegen moralische Krisen der Individuen, die daraus resultieren, daß bisher Gewußtes und Geglaubtes, Erhofftes und Erwartbares nun nicht mehr gelten soll. Sie muten den einzelnen zu, das Neue zu bewältigen und mit dem Entwertungsschub ihrer Erfahrung fertig zu werden, nachdem die alte Wertordnung aus den Angeln geraten, das überholte Wissen ungültig geworden ist. Gleichzeitig damit werden Erinnerungen wie Erfahrungen aus der „alten Zeit“ aus dem offiziellen Diskurs verdrängt: Das war so nach '45 und nach '89 ebenfalls – und ist auch unabhängig davon gültig, ob die von lebenszeitlichen oder zeitgeschichtlichen Umbrüchen Betroffenen nicht mehr an das erinnert werden wollen, was war, wie nach '45, oder nicht mehr erinnern sollen, was war, wie nach '89. Jeder Strukturumbruch und Systemwechsel setzt eine neue Wertordnung durch, mit der das bisher Geltende unterdrückt wird. Neues Wissen geht mit einer Umwertung der Werte einher (Erpenbeck/Weinberg 1993).

Das Schweigen der Älteren nach '45 war eine schwerwiegende Hinterlassenschaft der Zeit davor, die noch heute nachwirkt. Es gibt keine anthropologische Grenze des Leidens an der Erinnerung, deshalb muß historisch konkret untersucht werden, was das Schweigen veranlaßt hat. Die Unfähigkeit, mit den Nachgeborenen zu sprechen, unterscheidet die Opfer von den Tätern nicht. Doch die Gründe sind je andere: im einen Fall die Scham der Erniedrigten, im anderen Fall die Angst vor Sanktionen. Doch die Unfähigkeit zu trauern ist gänzlich unvergleichbar: Im Fall der Täter war es die mangelnde Bereitschaft, mit den Opfern ein Mitgefühl zu entwickeln, sie konnten deshalb auch nicht nachträglich betrauern, was nicht als Verlust erlebt worden ist. Im Fall der Opfer ist es hingegen die Unmöglichkeit, die Trauer über einen Verlust zu beenden, der die menschlichen Verstehensmöglichkeiten sprengt. Gelungene Trauerarbeit setzt aber voraus, daß der Verlust als irreversibel akzeptiert wird.

Gegen die Hypothek aus Schuld und Scham einen Dialog in Gang zu bringen war schwer, wenn nicht gar unmöglich. Doch gehören die heute Älteren zunehmend Generationen an, die nicht mehr den Tätern zuzurechnen sind, die als Kinder oder Jugendliche das „Alltagsgesicht“ des Nationalsozialismus kennenlernten. Erst in diesem Fall ist ein nicht unmittelbar in Schuld verstrickter Dialog zwischen den Generationen möglich, in dem die Rollen nicht von vornherein ungleich verteilt sind. Nur in diesem Fall kann überhaupt von einem Dialog die Rede sein, wenn das Urteil nicht im

voraus feststeht: „Ein Gespräch hat im Grunde keinen Abschluß. (...) Es ist eine Verständigung über Vor-Verständnisse“ (Gadamer 1995).

Die nach dem Krieg als Mittel der Reeducation angewandten Experimente mit einer Schock- und Schreckensdidaktik, die durch Erschütterung läutern sollte, schlugen fehl. Erschütterung ist kein guter Lehrmeister, löst Schutzmechanismen der inneren Distanzierung und Lähmung der Gefühle aus. Sie hindert daran, die Erfahrung auf sich zu beziehen, weil sie mit keiner bisher gemachten Erfahrung vergleichbar – unvergleichlich – ist. Doch ist eben dies, der Ausgangspunkt von der eigenen Erfahrung, der einzig gangbare Weg im intergenerationellen Dialog. Die zeit- und lebensgeschichtliche Spurensuche beginnt bei der „Geschichte in uns“ (Müller-Hohagen 1994). Genealogisches Lernen knüpft an den je unterschiedlichen Vorerfahrungen und Vor-Verständnissen an.

Geschichte in Geschichten kommt als Selbsterlebtes ebenso wie als Verschwiegene oder in Erzählungen überliefertes Wissen zur Sprache, die in ihren widersprüchlichen Aufschichtungen zu untersuchen ist. Herauszufinden ist, wie die Geschichte der Elterngeneration – als Wissen und Wertorientierung – in uns weiterlebt und was wir daraus gemacht haben. Der Dialog knüpft an den je anderen konkreten Alltagswelten an, die die Generation vorfand und die sie geprägt haben. Doch er kann sich nicht darauf beschränken, bei den objektiven Lebensverhältnissen stehenzubleiben. Erst wenn aufscheint, was gewollt, geglaubt und bekämpft, was erhofft und enttäuscht wurde, kann ein Eindruck von dem Lebensgefühl einer Generation entstehen und Einsicht mit Einfühlung verbunden werden.

Um sich wechselseitig Geschichten zu erzählen, ist vor allem eine offene, nicht unter Rechtfertigungsdruck setzende Atmosphäre erforderlich. Doch reichen Einfühlung wie die Bereitschaft zum Zuhören und Erzählen nicht aus, um aus Geschichten klug zu werden. Dialogbereitschaft der ErzählerInnen ist wesentlich, damit die AdressatInnen das Gehörte nutzen können. Ein solches Erzählverständnis fehlt indessen den Älteren zumeist, die einseitige Wissensvermittlung aus ihrem Erfahrungsschatz, nicht Dialog anstreben (Buschmeyer/Behrens-Cobet 1990). Zu fördern ist deshalb eine Perspektivenübernahme der ErzählerInnen, mittels derer die Erzählungen an Erwartungen, Vorkenntnisse und das Verständnisvermögen der ZuhörerInnen anschließen können.

Zunehmend sind die Generationen voneinander isoliert, nicht mehr kulturell, sondern funktional in getrennten Jugend- und Alterskulturen integriert. Sozialintegration ist deshalb ein Mangelgut aller Altersgruppen – der Jungen wie der Alten. Integration durch intergenerationelle Verständigung über Vor-Verständnisse im Spannungsfeld von Lebenszeit und Zeitgeschichte wird deshalb zu einer Bildungsaufgabe par excellence.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1969): Erziehung nach Auschwitz. In: Stichworte. Kritische Modelle. Frankfurt/M.
- Apel, I. (1995): Wenn vom Erinnerungsmarathon nur noch der Überdruß bleibt. In: Frankfurter Rundschau vom 23.5.1995
- Baumann, Z. (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg
- Beck, Ulrich (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M.
- Blanc, K. (1992): „Konvergenzpunkt Leben“. Perspektiven intergenerationellen Lernens. In: Schlutz, E./Tews, H.P.: Perspektiven zur Bildung Älterer. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M.
- Boulboullee, G. (1995): Es geht um eigene Bilder der Erinnerung. In: Frankfurter Rundschau vom 5.11.1995
- Brumlik, M. (1995): Erziehung nach Mölln oder im Gedenken unterweisen. In: Erziehung und Wissenschaft 4/1995
- Bude, H. (1995): Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938 bis 1948. Frankfurt/M.
- Buschmeyer, H./Behrens-Cobet, H. (1990): Biographisches Lernen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Münster, New York
- Frindte, W. (1990): Sozialpsychologische Anmerkungen zur Entwicklung rechtsradikaler Tendenzen in der DDR. Berlin
- Gadamer, H.-G. (1995): „... nein, das letzte Wort will ich gar nicht haben.“ In: Frankfurter Rundschau vom 11.2.1995
- Grottian, P. (1995): Jugendprotest, subito. Oder: Der ausgesessene Generationenbruch. In: Frankfurter Rundschau vom 14.9.1995
- Geuter, U. (1995): Die Schrecken sind tief eingelagert. Ein Gespräch mit dem Psychoanalytiker Tilmann Moser. In: Psychologie heute 10/1995
- Hölscher, A. (1995): Begegnung der dritten Art am dritten Ort. In: Frankfurter Rundschau vom 11.10.1995
- Kestenberg, J. (1993): Spätfolgen bei verfolgten Kindern. In: Psyche 8/1993
- Klose, H.-U. (1993): Altern der Gesellschaft. Köln
- Knopf, D. (1995): Die soziale Relevanz des Alters. Fiktion oder reale Utopie? Vortragsmanuskript. Wittlich
- Lüdtke, A. (1989): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt, New York
- Mitscherlich, M. (1993): Was können wir aus der Vergangenheit lernen? In: Psyche 8/1995
- Morshäuser, B. (1992): Hauptsache Deutsch. Frankfurt/M.
- Müller-Hohagen, J. (1994): Geschichte in uns. München
- Raim, E. (1995): Nicht Kriegsverbrecher, sondern Helden hatte man entlassen. In: Frankfurter Rundschau vom 21.9.1995
- Reichel, P. (1995): Politik der Erinnerung. München
- Reinecke, St. (1995): Deutsch-deutsche Gedächtnisstützen. In: Frankfurter Rundschau vom 11.10.1995
- Schmid, Th. (1995): Was wollen die Sudetendeutschen? Ein Interview mit Antje Vollmer. In: Wochenpost vom 4.10.1995
- Seger, T. (1995): Die siebte Million. Der Holocaust und Israels Politik der Erinnerung. Reinbek
- Der Spiegel 33/1995: Titel Jugend: Vergeßt alle Systeme.
- Der Spiegel 19/1995: „Die Jungen denken anders“. Umfrage über Einsichten und Ansichten der Deutschen zum Ende des zweiten Weltkriegs.

„Wenn ich das im Club erzähle ...“

Percy Stuart, Reginald Prewster und die Folgen

Wir heutigen Mittdreißiger haben viele gemeinsame Erfahrungen, die es erlauben, von einer Generation zu sprechen. Doch nichts eint uns mehr als die frühen Fernseherfahrungen. Jede Partykonversation kann mit Stichworten wie „Und sonntags gab es immer Daktari“, „Weißt Du noch, wie Commander Allister McLane zum Bügeleisen griff?“ oder „Tluthahn fül Mistel Caltwight“ in Sekundenschnelle belebt werden. Wir sind die erste wirkliche Fernsehgeneration, wir sind die ersten, an denen sich die oft beschworenen Schäden des TV-Zeitalters überprüfen lassen: Realitäts- und Kreativitätsverlust, Vereinzelung, Kommunikationsunfähigkeit, Bewegungsunlust und Übergewicht. Kindheit in den 60er, Jugend in den 70er, Postadoleszenz in den 80er Jahren, natürlich gibt es noch einiges mehr, was uns neben dem täglichen Fernsehkonsum verbindet. Politische Ereignisse: die Ermordung von Kennedy, die Sozial-liberale Koalition und ihr Ende, Mogadischu, Proteste gegen die Hochschulreform, Antiatomkraft-Bewegung, Brokdorf, Friedensdemo in Bonn, RAF und Häuserkampf. Vor allem aber sind wir durch ein gemeinsames Lebensgefühl geprägt. Der Wunsch, nicht mitzumachen im System, nicht erst einzusteigen vor dem Aussteigen, keine Festlegungen und Bindungen einzugehen, das Herz nicht an materielle Güter zu hängen. Straßentheater und Wohngemeinschaft, mit leichtem Gepäck in Südamerika oder Asien unterwegs sein, Reisen als Zustand, nicht auf ein Ziel hin leben, sondern immer in Bewegung sein. Bewegung als die eigentliche Dynamik im Leben, die sozialen Bewegungen als Heimat und Ort der Verantwortung.

Doch haben wir die Bewegung nicht nur freiwillig gewählt, sondern sie ist auch Ergebnis der Erfahrung von Fülle und Enge: mit über 40 Kindern in der Grundschulklasse, im Gymnasium den numerus clausus vor Augen, studieren in überfüllten Hörsälen auf Arbeitslosigkeit hin, zu spät für den Lehrerboom, zu spät für Planstellen im öffentlichen Dienst, im Museum, in der Soziokultur, zu spät für die Unikarriere in Ostdeutschland. Überall sitzen schon die 68er und ihre Nachzügler, uns kumpelhaft duzend, als ob wir in einem Boot säßen. In Wirklichkeit gehören ihnen schon längst die Häuser, gegen deren Abriß wir in den 70er Jahren gekämpft haben, jetten sie viermal im Jahr in ihre Hütten zwischen Schweden und Toskana. Ihr Umweltbewußtsein erstreckt sich auf Katalysator im Zweitwagen, Regenwasseraufbereitungsanlage im idyllisch restaurierten Fachwerkhaus oder den gusseisernen Öfen in einer 7-Zimmer-Altbaueigentumswohnung, günstig erwor-

bene Immobilie für die Übriggebliebenen aus der letzten Wohngemeinschaft. Wir dagegen sind in der Sicherheit des relativen Wohlstands aufgewachsen und üben uns im Konsumverzicht. Während sie in den 80er Jahren ihre A14- oder C2-Gehälter für Treffen beziehen, zu denen wir eifrig und unbezahlt rennen, um vielleicht einen Auftrag zu ergattern, genießen wir Freud und Leid der selbständigen Projektarbeit. Gleichzeitig träumen wir von einer ABM-Stelle (doch woher soll der nötige Arbeitslosengeldanspruch kommen?), versuchen unseren Arbeitsamtsachbearbeiter zur Bewilligung einer Umschulung zu überreden (Betriebswirtschaft, Computer, Sozialmanagement – zum Management wollten wir doch nie gehören) oder erwischen sogar eine Schwangerschaftsvertretung (sie könnte ja den Einstieg bedeuten). Denn schon längst wollen wir einsteigen, sehnen wir uns nach Status und Karriere, Beständigkeit und Eigenheim, wollen endlich erwachsen werden, Verantwortung übernehmen, ernstgenommen werden und in der Gesellschaft mitbestimmen.

Die 90er Jahre bringen die Krise des „30-Werdens“ mit sich. Einige von uns drehen sich um die eigene Achse, steigen schnell noch in die Karriereplanung ein und werden mit Glück, Umschulungsmaßnahme oder Zusatzqualifikation Geschäftsführer oder PR-Agent. Andere haben sich im Freiberuflerdasein eingerichtet, professioneller von Jahr zu Jahr, fordern sie im Bewußtsein ihres Könnens ihren Preis. Sie sind nun Erwachsenenbildner, Supervisoren oder Therapeuten. Oder sie haben sich über Jahre der Selbstausbeutung in alternativen Projekten, viel Gruppen- und noch mehr Selbsterfahrung eine eigene Existenz aufgebaut. Heute haben sie ein Geschäft für Ökomöbel, ein eigenes Tanzstudio, den Weinladen um die Ecke, eine Druckerei, die vor allem vom (sozio)kulturellen Bereich lebt, oder sind an einer Taxikooperative beteiligt. Einige sind sogar noch in den Schuldienst gerutscht, fangen mit 35 wieder als „Junglehrer“ an, vielleicht nicht unbedingt im Gymnasium, wie eigentlich gedacht, sondern in der Grundschule. Oder sie sitzen auf befristeten Stellen bei Qualifizierungsträgern, helfen potentiellen Langzeitarbeitslosen, Wege aus der Arbeitslosigkeit zu finden. Manche haben aber trotz akademischer Titel, Umschulung, Weiterbildung und ABM keinen Platz für sich gefunden. Jetzt fällt ihnen zu Hause die Decke auf den Kopf, und sie fragen sich, wer sie noch brauchen könnte.

Es gibt auch einige wenige, die so wie ich bei der Volkshochschule gelandet sind. Vielleicht haben sie „zur Überbrückung“ als KursleiterInnen angefangen, dann eine ABM-Stelle ergattert, später war zufällig eine neu geschaffene Stelle frei. Doch viele pädagogische MitarbeiterInnen unter 35 Jahren gibt es nicht an Volkshochschulen. 1995 besuchte ich das BerufseinsteigerInnenseminar des DIE für hauptberufliche MitarbeiterInnen. Der Altersdurchschnitt der TeilnehmerInnen betrug 38 Jahre. Welcher andere Bereich kann es sich leisten, auf jungen Nachwuchs zu verzichten? Fast alle BerufsanfängerInnen waren QuereinsteigerInnen, die exotische Ausnahme bildete eine junge Frau mit Ende 20, die direkt von der Uni eine Volkshoch-

schulstelle im ländlichen Raum nahe der Grenze zur Tschechischen Republik gefunden hatte. Niemand von uns hätte wohl vor zehn Jahren als Berufswunsch „Hauptberufliche PädagogIn in einer Volkshochschule“ genannt. Wir Mitte-30-Jährigen sind es gewohnt, in Lebensphasen und Zeiten zu denken. Statt EhepartnerInnen haben wir LebensabschnittsgefährtenInnen, statt vom Beamtenstatus träumen wir vom Sabbatjahr.

Nicht daß wir QuereinsteigerInnen sind, ist für die Volkshochschulen von Nachteil, im Gegenteil, häufig liegen in unseren Vorerfahrungen besondere Qualifikationen, die den verkrusteten Arbeitsweisen gerade in den momentanen Zeiten der Ressourcenverengung und Umwandlung gut tun. Wir haben bereits in unterschiedlichen Organisationsstrukturen gearbeitet. Unser Leben ist auf Flexibilität und Bereitschaft zur Veränderung aufgebaut. Wir haben schon lange wirtschaftlich unsicher gelebt und gearbeitet, wirtschaftliches Denken und Gespür für den (Bildungs-)Markt sind uns selbstverständlich. Schließlich mußten wir lernen, unsere Arbeitskraft und damit auch die Bildung als Ware zu verkaufen. Wir kommen nicht aus einer Fachrichtung, sondern eignen uns mit unseren vielfältigen Kompetenzen zum/ zur Allround-BildungsmanagerIn. Vernetzt zu arbeiten ist uns nach jahrelanger Projektarbeit selbstverständlich.

Die Frage ist eher, was mit einer Bildungseinrichtung geschieht, wenn ihr der Nachwuchs, die Verbindung zur Jugend fehlt. Sicherlich muß die VHS nicht jeden Trend mitmachen, auch in ihrem Beharrungsvermögen liegt eine Stärke. Doch für wen machen PädagogInnen Bildungsarbeit? Für ihre Generation oder Dekade, für ihre Zielgruppe, also für Frauen, Ältere, AusländerInnen usw., oder für ihre Öko-, Technik-, Polit-, Länder- und Kulturszene? Und welche Kriterien bestimmen bei der Auswahl von KursleiterInnen? Ist es neben der fachlichen Qualifikation und der pädagogischen Kompetenz nicht auch der persönliche Eindruck, das Wiedererkennen von gemeinsamen Einstellungen und Lebenshaltungen? Gerade die hohe Identifikation mit den eigenen Inhalten macht für viele hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen die Qualität des Arbeitsplatzes aus. Aber wird diese Identifikation so weit gehen, daß meine KursleiterInnen und deren TeilnehmerInnen mit mir alt werden?

Heute ist die Jugendzeit bis auf 30 Jahre verlängert, Volkshochschulangebote für Ältere richten sich an Menschen ab 50 Jahren. Die Erwachsenenphase zwischen Jugend und Alter wird also auf die Spanne von 30 bis 50 Jahren verdichtet. In dieser Zeit müssen Karrieren erarbeitet, Kinder geboren und großgezogen, Häuser gebaut, das Selbst gefunden und viele Trends gelebt werden. Kein Wunder, daß in dieser Lebensphase das Bedürfnis nach Entschleunigung, Streßbewältigung und Entspannungsstrategien so groß ist. Nur bleibt leider keine Zeit, um die in Bildungsangeboten gelernten Strategien auch anzuwenden. Auch hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen spüren diese Verdichtung am eigenen Leib. Sie empfinden das hohe Maß an Verantwortung und Eigenständigkeit sowie die zeitliche Fle-

xibilität als positiv. Alles zusammen führt aber in der Regel auch zu einer erheblichen Mehrarbeit, überwiegend in den Abendstunden und am Wochenende. Besonders die Frauen leiden unter dem täglichen Druck, in allen Lebenssegmenten hohen Ansprüchen genügen zu müssen.

Teilzeitarbeit könnte hier eine Lösung sein, doch sie ist häufig nicht frei gewählt, sondern Resultat eines komplizierten Stellenaufsplittungsverfahrens. Ist endlich eine volle Stelle errungen, wird nicht mehr so schnell darauf verzichtet. Schließlich sind auch die finanziellen Ansprüche mit den Jahren gestiegen. PädagogInnen halten, sind sie einmal eingestiegen, hartnäckig an ihren Positionen fest. Zudem haben sie selten Weiterentwicklungsmöglichkeiten, für welchen anderen Arbeitsbereich qualifiziert eine zehnjährige Tätigkeit als hauptberufliche pädagogische MitarbeiterIn? Die Alten verbarrikadieren sich auf sicherem Posten so gut und so lange wie möglich. Doch schon drängt eine jüngere Generation nach mit neuen Ideen, Inhalten und Formen. Noch gehöre ich mit 35 Jahren zum Nachwuchs, stoße mich an den gewachsenen Strukturen, den Nischen und Fürstentümern, der mangelnden Diskussion des Selbstverständlichen, der fehlenden Neugier vieler älterer KollegInnen. Wobei sich das Alter nicht unbedingt am Lebensalter, sondern oft an der Institutionszugehörigkeit mißt. Vielleicht werde ich aber in fünf Jahren auch schon zu den Alten gehören, den inneren Rückzug antreten und denken: „Das ist nicht mehr meine Volkshochschule“. Noch bin ich körperlich und geistig fit, aber werde ich noch in fünf Jahren aktiv, findig, piffig, schnell, wendig und kreativ sein? Schon jetzt sind mir die Anfang-20-Jährigen fremd. Die Fernsehserien meiner Kindheit und Jugend eignen sich höchstens noch für medienmuseale Zusammenhänge oder „Raumschiff Orion“-Fangemeinden. Die Insignien unseres Coming Out in den 70er Jahren, Janis Joplin, Plateausohlen, Schlaghosen und Schlabberblusen, dienen heutigen Jugendlichen nur noch zur nostalgischen Modewelle. Ach, Percy Stuarts ehemals elegantes „Gentleman, ich werde mein Bestes tun“ erscheint heute selbst mir bieder und harmlos.

Volkshochschulen stehen bei Stellenneubesetzungen häufig vor einem Dilemma. Soll bewährten MitarbeiterInnen eine Aufstiegschance gegeben werden? Sollen verdiente KollegInnen, die sich seit Jahren von Zeitvertrag zu Zeitvertrag hangeln, endlich abgesichert werden? Oder sollen neue Kräfte die Institution erfrischen und verjüngen? Was sagt es über die Volkshochschule aus, wenn sich ein über fünfzigjähriger Kollege nach Jahren der Unsicherheit ausgerechnet für die Stelle als Leiter der „Jungen Volkshochschule“ bewirbt und damit rechnet, eingestellt zu werden?

Junge Menschen sind unsere Zukunft, und gerade darum sind sie so gefährlich. Die Macht der Jugend wächst in dem Maße, wie Identität nicht mehr aus der Herkunft entsteht und damit für die Älteren unkontrollierbar und unverständlich wird. Identität ist in erster Linie zur Integrationsleistung geworden, sie ist nicht mehr ganzheitlich, sondern setzt sich aus Facetten zusammen. Wir kämpfen täglich um unser „eigenes Leben“, es spielt sich

in Teilzeiten, Abschnitten und Segmenten ab, wir haben ein nomadisches „Ich“. Unser tägliches Ringen um das „eigene Leben“ ist zur Kollektiverfahrung der westlichen Welt geworden. Jeder ist seines Glückes Schmied, und wem das Glücklichein nicht gelingt, der ist selber schuld. Richtungskompetenz bei der Gestaltung der Zukunft ist bei keiner Generation in Sicht. In den 70er Jahren prahlten wir noch: „Wir sind die Leute, vor denen uns unsere Eltern immer gewarnt haben“. In den 90er Jahren ist der Generationskonflikt einer toleranten Gleichgültigkeit gewichen. Es herrscht Sinnverwahrlosung. Gespräche zwischen den Generationen finden kaum statt. In den fetten Nachkriegsjahren war der Generationsvertrag immer ein Aufstiegsvertrag. Heute ist er ein Vertrag gegen die Angst vor Abstieg und Ausgrenzung. Immer mehr Menschen in allen Generationen sehen sich von Arbeit und Konsum ausgeschlossen. Bildung ist dabei längst kein Sicherheitsgarant mehr.

Damit haben sich die Anforderungen an Volkshochschularbeit verändert. Es geht in neueren Ansätzen verstärkt darum, miteinander in Dialog zu treten. Dieser Dialog muß von den Beteiligten kompetent geführt werden, d.h. aber auch, daß wir junge Menschen, Ältere, AusländerInnen usw. nicht nur als TeilnehmerInnen in Volkshochschulkursen brauchen, sondern auch als hauptberufliche MitarbeiterInnen, die diesen Dialog in der Einrichtung selbst führen. Ist ein Computerkurs für Frauen diskriminierend, weil er voraussetzt, daß Frauen anders (langsamer) lernen als Männer? Ist das Gedächtnistraining für Ältere eine stigmatisierende Zuschreibung? Sind Angebote speziell für AusländerInnen ausgrenzend und damit fremdenfeindlich? Vielleicht müssen wir auch hier umdenken, und die Zeiten der emanzipatorischen Zielgruppenarbeit sind vorbei. Dieser Gedanke tut weh, denn er stößt an die eigene berufliche Identität der ProgrammacherInnen.

Was können heutige Generationen voneinander lernen? Für diese Welt ohne Dauer und Kontinuität, in der Erfahrungswissen wenig zählt und sich Identität im günstigsten Fall wie eine Patchworkdecke zusammensetzt, haben Jugendliche neue kommunikative Fähigkeiten und Orientierungen entwickelt. Das Wort scheint als Medium an Bedeutung zu verlieren, Wahrnehmung erfolgt immer stärker segmentiert und bildhaft. Computer und neue Medien verändern die Wahrnehmungsstrukturen und die gewohnten Raum-Zeit-Dimensionen. Hier sind die Jungen den früheren Generationen bereits weit voraus.

Doch der Preis für unsere weit vorangetriebene Individualisierung ist eine durch nichts gemilderte Konfrontation mit der eigenen Vergänglichkeit. Das „eigene Leben“ ist der anstrengende Versuch, nur in sich selbst Motivation, Kraft und Ziel der Selbst- und Weltgestaltung zu finden. Es ist von Anfang an von Todesfurcht begleitet. Denn das Individuum kann in nichts und niemandem fortleben, es endet mit sich selbst. Vergänglichkeit, Sterben und Tod werden zur allgegenwärtigen Bedrohung des eigenen Lebens. Ältere machen uns mit ihrer Gegenwart, ihrer Geschichte, ihren Erfahrungen die

eigene Vergänglichkeit bewußt. Darin liegt eine Chance, auf die niemand verzichten sollte.

Literatur

Beck, Ulrich/ Vossenkuhl, Wilhelm/ Erdmann Ziegler, Ulf/ Rautert, Timm: Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1995

Müllender, Bernd/ Nöllenheidt, Achim (Hrsg.): Am Fuß der blauen Berge: Die Flimmerkiste in den sechziger Jahren. Essen 1994

Röll, Franz Josef: Hinweise zur Dominanz der Bildkommunikation. Thesenpapier des LandesfilmDienst Hessen e.V., o.J.

Kultur-Ansichten: Junge Kultur – alte Bildung?

Generationenkonflikte

„Die Eigensinnigen“ – so lautete der Titel des „Spiegel special“ 11/94, mit dem einmal mehr versucht wurde, die heutige Jugendgeneration auf den Punkt zu bringen. Betrachtet man allerdings die Vielschichtigkeit jugendkultureller Gruppierungen in unserer Gesellschaft, wird die Problematik dieser Charakterisierung deutlich. Das Bild einer Jugendgeneration wurde bislang geprägt von einer Minderheit, die vor allem von den Erwachsenen als Bedrohung der eigenen sozialen Kontexte erachtet wurde. Dies war bei der 68er-Generation so, dies ist heute so. Der Unterschied liegt darin, daß – während sich die 68er-Generation mit aller Kraft gegen die Konventionen der Elterngeneration gewandt hat – der Jugend heute die Kultur der Elterngeneration und damit das Abarbeiten daran ziemlich egal ist. Deshalb verwundert es nicht, daß die Kritik der Älteren an der Jugend lauter ist als umgekehrt.

„Die Tyrannei der Jugend“ hat Hartwin Möhrle seinen Artikel im Journal Frankfurt 6/1995 überschrieben und kommt dort zum Ergebnis, daß die Jugend der Neunziger selbstbewußt, widersprüchlich und eigensinnig ist. Nach Möhrle hat sie nur einen Fehler: Sie nimmt sich zu wichtig. Joachim Wehnelt antwortet Möhrle im Journal Frankfurt 8/1995: „In den neunziger Jahren hat eine Revolution eingesetzt, die alle jahrhundertealten Beziehungen zwischen Alt und Jung außer Kraft setzt. Der Computer ändert alles. ... Das größte Privileg der Erwachsenen ist verschwunden. Sie haben nicht mehr die Macht des Wissens. ... Alte Autorität fällt weg, junge Kreativität wird gefördert. Die Jugend war schon immer größenwahnsinnig. Aber jetzt hat sie Grund dazu.“

Solche Einschätzungen weisen auf die Problematiken hin, die heute im Generationenverhältnis liegen. Die Notwendigkeit einer Standortbestimmung zwischen den Generationen ist offensichtlich. Dabei helfen Pauschalisierungen nicht weiter. Denn zur Bewältigung der Herausforderungen für die Gesellschaft, die sich u.a. durch die sozialen und die ökologischen Probleme sowie die technische Entwicklung stellen, bedarf es des Engagements aller Altersgruppen.

Das Zusammenleben der Generationen wird durch Prozesse des Aushandelns bestimmt. Die Fähigkeit zum Dialog ist in diesem Zusammenhang eine zentrale kulturelle Kompetenz. Diese wird immer wichtiger, wenn man die zunehmende Ausdifferenzierung der Gesellschaft betrachtet.

Verortung in Milieus

Die Ursachen für diese Ausdifferenzierung der Gesellschaft sind u.a.: Auflösung traditioneller Familienstrukturen, Mobilität infolge veränderter Arbeitsplatzstrukturen, Veränderung der Kommunikationskultur durch Medien. Die Folgen für die Struktur der Gesellschaft hat u.a. Gerhard Schulze („Die Erlebnisgesellschaft“. Frankfurt/M., New York 1993) aufgezeigt. Die Organisation der Gesellschaft nach Milieus ist eine der zentralen Kategorien bei dieser Betrachtung. Schulze definiert soziale Milieus „als Personengruppen, die sich durch gruppenspezifische Existenzformen und erhöhte Binnenkommunikation voneinander abheben“ (S. 174). „Soziale Milieus in der Gegenwart konstituieren sich nicht mehr durch Beziehungsvorgabe, sondern durch Beziehungswahl. Die milieukonstituierende Wahl von Interaktionspartnern orientiert sich an sozialen Wahrnehmungen“ (S. 221).

Dadurch, daß nur noch begrenzt Beziehungen z.B. über die Strukturen von Familie, Nachbarschaft usw. vorgegeben werden, lösen sich traditionelle Beziehungsgeflechte und damit auch Generationenbeziehungen auf. Beziehungswahl wird zunehmend über alltagsästhetische Schemata definiert. Schulze unterscheidet hierbei drei solcher Schemata. Während das *Hochkulturschema* unter anderem traditionell gewachsen, auf kontemplativen Genuß ausgerichtet und von einer Zurücknahme des Körpers geprägt ist, das *Trivialschema* unter anderem von einer Gemütlichkeitssehnsucht geprägt, mit einer latenten Angst vor allem Neuen und Fremden verbunden ist und nach Harmonie strebt, zeichnet sich das *Spannungsschema* unter anderem durch die expressive Funktion des Körpers, das Ausagieren von Spannungen und die Suche nach Abwechslung aus (vgl. S. 125ff.).

Vor diesem Hintergrund ist vor allem die Frage nach den generationspezifischen Zuordnungen von Interesse. Schulze unterscheidet fünf Milieutypen, die die Gesellschaft prägen. Unter der Altersperspektive betrachtet, sehen diese folgendermaßen aus (vgl. S. 277ff.):

- Niveaumilieu (ältere Personen – jenseits der 40 – mit höherer Bildung; Stiltypus: Nähe zum Hochkulturschema, Distanz zum Trivialschema, Distanz zum Spannungsschema);
- Harmoniemilieu (ältere Personen – typischerweise über 40 – mit niedriger Schulbildung; Stiltypus: Nähe zum Trivialschema, Distanz zum Hochkulturschema, überwiegend Distanz zum Spannungsschema);
- Integrationsmilieu (ältere Personen – über 40 – mit mittlerer Bildung; Stiltypus: Nähe zum Hochkulturschema, Nähe zum Trivialschema, überwiegend Distanz zum Spannungsschema);
- Selbstverwirklichungsmilieu (jüngere Personen – unter 40 – mit mittlerer oder höherer Bildung; Stiltypus: Nähe zum Spannungsschema, Nähe zum Hochkulturschema, Distanz zum Trivialschema);
- Unterhaltungsmilieu (jüngere Personen – unter 40 – mit geringer Bildung;

Stiltypen: Nähe zum Spannungsschema, Distanz zum Hochkulturschema, Distanz zum Trivialschema).

Betrachtet man diese Milieutypen, deren Bildung selbstverständlich nur Annäherung an die Komplexität gesellschaftlicher Strukturen sein kann, wird deutlich, daß das Alter ein wichtiges Bezugssystem für die Verortung in den Milieus darstellt. Dies scheint vor allem vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Generationenproblematik von Relevanz für das Verhältnis und die Dialogfähigkeit zwischen den Generationen.

Generationenkulturen

Schulze sieht in der zunehmenden Verschiedenartigkeit der Menschen ein Indiz für eine grundlegende Gemeinsamkeit: „Innenorientierte Lebensauffassungen, die das Subjekt selbst ins Zentrum des Denken und Handelns stellen, haben außenorientierte Lebensauffassungen verdrängt. Typisch für Menschen unserer Kultur ist das Projekt des schönen Lebens“ (S. 35). Darauf basiert die Entwicklung von Lebens- und Kulturstilen, die individuell verschieden, vielleicht noch milieuspezifisch, aber oft nur noch schwer intergenerativ kommunikationsfähig sind. Das führt zu unterschiedlichen Generationenkulturen, die nebeneinander existieren und nur bedingt aufeinander bezogen sind. So beinhalten Jugendkulturen heute viel weniger ein Abarbeiten an der Erwachsenenkultur, als das früher der Fall war, sondern sind vielmehr geprägt von Ignoranz ihr gegenüber.

Doch je schneller der Rhythmus ist, in dem sich Jugendkulturen verändern und neu organisieren, desto schwieriger wird es, kulturelle Anknüpfungen zwischen allen Gliedern der Generationenkette zu entwickeln. Bei der Analyse der sozialen Milieus setzt sich Schulze auch mit dieser Problematik auseinander: „Aufeinanderfolgende Generationen investieren ihren jugendspezifischen Hunger nach Erfahrung, nach eigenständiger Altersgruppenidentität und Abwechslung in die Entwicklung neuer generationsspezifischer Stilformen, um später, wenn sie in die Jahre kommen, die eigenen Schöpfungen zu konservieren und mit ihnen alt zu werden. Lebenszykluseffekte würden, wenn dies eintritt, den Gegensatz der Generationen verstärken“ (S. 190).

Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben sich spezifische Stile in Jugendkulturen herausgebildet. Im Rückblick wird deutlich, daß Generationenbeziehungen auch immer durch kulturelle Ausprägungen bestimmt wurden. So waren die die Öffentlichkeit prägenden Jugendstile

- der 50er Jahre die „Halbstarke“ und die „jugendlichen Existentialisten“;
- der 60er Jahre die „Studentenbewegung“, die „Beatgeneration“ und die „Hippie-Bewegung“;
- der 70er Jahre die „Alternativbewegung“;
- der 80er Jahre der „Punk“, die „Popper“ und viele verschiedene kurzlebige jugendkulturelle Ausprägungen;

– der 90er Jahre die „Technogeneration“ mit vielen unterschiedlichen Ausprägungen, die „Hip-Hop-Kultur“ usw.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen von Gerhard Schulze müßte eine immer stärkere Ausdifferenzierung jugendkultureller Stile perspektivisch zu vermehrten Gegensätzen der Generationen führen. Dies scheint sich im alltäglichen Kontext zu bestätigen. Zwar ist die Rigidität der Auseinandersetzungen zwischen den Generationen einer zumindest oft beschworenen Toleranz gewichen, doch das Unverständnis der älteren Generation gegenüber der Jugend ist latent vorhanden.

Betrachtet man zum Beispiel den Bereich Musik, wird dies besonders deutlich. Die Generation, die mit „Rolling Stones“ und „Beatles“ groß geworden und in ihrer Jugend immer wieder von den Erwachsenen bezüglich der „Affenmusik“ angegangen worden ist, zeigt ähnliche Reaktionen, wenn sie irgendwo „Techno“ zu hören bekommt, und sei es bei den eigenen Kindern, denen gegenüber sie sonst recht aufgeschlossen zu sein vorgeben.

Kulturelle Gegensätze

In Anbetracht der Medienentwicklung und der damit verbundenen Vision vom „global village“ scheinen sich kulturelle Spezifika besonders in den westlichen Industrienationen tendenziell einzuebnen. Es wird immer wieder von der Standardisierung der Kultur gesprochen. Ein Aspekt in diesem Zusammenhang ist ihre Kommerzialisierung. So müssen sich zum Beispiel teure Musik- oder Filmproduktionen auf einem internationalen Kulturmarkt behaupten, um kommerziell erfolgreich zu sein. Das führt dazu, daß permanent neue Angebote entwickelt werden müssen. Die Kulturindustrie bedient sich dabei vor allem der jugendlichen Avantgarde, deren neu entworfene kulturelle Ausdrucksweisen umgehend auf ihre Marktgängigkeit hin überprüft und adaptiert werden.

Seit den 80er Jahren, in denen zum Beispiel der „Punk“ sehr schnell Trendsetter für Musik und Mode wurde, werden die Zyklen der kommerziellen Vereinnahmung und der damit verbundenen „Einebnung“ kultureller Jugendstile immer kürzer. Wollen Jugendliche ihre eigenen, individuellen Stile entwickeln, bleibt ihnen kaum noch Zeit, sie von der Vermarktung unbehelligt auszuleben. Dies wird vor allem darin deutlich, daß es in den letzten Jahren zunehmend „trend-scouts“ gibt, die für die Industrie verwertbare kulturelle Trends aufspüren sollen. Die Folge sind immer kürzere Zyklen zwischen dem Aufscheinen eines neuen, jugendlichen Lebensstils und dessen Aufbereitung für den Massenkonsum.

Dadurch hat sich die „Verjugendlichung“ der Kultur in einer dramatischen Weise verselbständigt. Jugendlichkeit und die ihr zugeschriebenen Attribute wie Flexibilität, Innovationsfähigkeit, Leistungsfähigkeit usw. sind noch stärker als früher zu einem sozialen Ideal geworden, dem sich Men-

schen auch im hohen Alter kaum entziehen können. Damit einher geht eine Ausweitung der Jugendphase bis ins Alter von Anfang 30 (Postadoleszenz), da die traditionellen Dimensionen des Übergangs ins Erwachsenenalter wie wirtschaftliche Selbstständigkeit, Familiengründung usw. längst nicht mehr mit 25 Jahren abgeschlossen sind.

Die unterschiedlichen Erfahrungen der Generationen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen kulturellen Kontexte führen zu einer Aufweichung der früher klar strukturierten Beziehungen der Generationen. Die sozialen Milieus und die damit verbundenen kulturellen Orientierungen machen dies deutlich. Jugendkulturelle Stile bestimmen zwar den öffentlichen Diskurs über Kultur, läßt man sich aber auf die Vielschichtigkeit des Alltags ein, werden die kulturellen Gegensätze zwischen den Generationen deutlich. Doch es gibt immer weniger Orte der Auseinandersetzung, die durch „Streitkultur“ geprägt sind und die den Raum bieten, Gemeinsames auszuhandeln. Viele leben nebeneinander her und nehmen sich nur beiläufig wahr, im Extremfall durch die Medien vermittelt.

Doch gerade der mediale Alltag macht den unterschiedlichen Lebensweltbezug zwischen den Generationen besonders deutlich. Während Jugendliche heute mit der ganzen Palette medialer Angebote (Fernsehen, Computer, Multimedia, Internet usw.) groß werden, fehlt vielen Erwachsenen der Zugang zu den Medienwelten. In dem Maße allerdings, wie die medialen Arrangements zum zentralen Bestandteil der Lebenswelt werden, werden auch Wahrnehmungs- und Bewußtseinsstrukturen verändert. Die damit verbundenen neuen Qualitäten der Weltaneignung verringern aber zwangsläufig die Kompatibilität der kulturellen Bezugssysteme.

Notwendigkeit des Dialogs

Die Ursachen der Kommunikationsprobleme zwischen den Generationen sind vielfältig. Ein Grund wurde schon genannt: Es gibt zu wenig Orte, an denen sich Menschen unterschiedlicher kultureller Orientierung begegnen können. Es werden immer mehr Nischen geschaffen, die voneinander getrennt belebt werden. Außerdem haben sich die Strukturen der Kompetenzen und der Kompetenzvermittlung verändert. In einer Gesellschaft, die fast durchgängig von den technischen Veränderungen im Informations- und Kommunikationsbereich tangiert ist, spielt der kompetente Umgang mit den neuen Medien eine immer größere Rolle. Diese Alltagskompetenz kann den Jugendlichen nicht mehr durch die Erwachsenen vermittelt werden, da diese selbst von der rasanten Entwicklung überrollt werden. Das Beziehungsverhältnis dreht sich sogar um. Viele Jugendliche sind heute im Bereich der Computertechnologie kompetent, die für die wirtschaftliche Entwicklung von immenser Bedeutung ist; d.h., sie sind hier meistens kompetenter als zum Beispiel ihre Eltern. Die Lehr- und Lernverhältnisse haben sich verändert.

Natürlich verfügen auch die Älteren über Erfahrungen, die Jugendlichen weiterhelfen können. Doch Jugendliche sind in Anbetracht ihrer Kompetenzen oft so selbstbewußt, daß sie nicht realisieren, welche Chancen in einem Dialog liegen. Aber auch die Erwachsenen sind zu sehr mit Abgrenzungen beschäftigt, als daß sie die Möglichkeiten des Austausches sehen könnten. Wenn von der „sprachlosen Gesellschaft“ gesprochen wird, hat das viel mit den Kommunikationsbarrieren zwischen den Generationen zu tun.

Vor dem Hintergrund der sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Probleme weltweit ist aber ein Dialog der Generationen von äußerster Wichtigkeit. Zur Realisierung eines solchen Dialoges bedarf es einer Bereitschaft zur kulturellen Verständigung und gegenseitigen Akzeptanz. Hierbei sind vor allem die Erwachsenen gefordert, die ihre aus der Jugend konservierten kulturellen Stilformen reflektieren und hinterfragen müßten. Mehr Offenheit und Beschäftigung mit aktuellen jugendkulturellen Stilen muß nicht zwangsläufig eine unkritische Adaption werden, sondern sollte vielmehr zu einer Auseinandersetzung auf gleichberechtigter Ebene führen.

Kultur ist dabei als ständiger Transformationsprozeß zu verstehen, bei dem Altes obsolet werden kann, Neues aber nicht zwangsläufig eine Verbesserung darstellen muß. Es geht also nicht darum, die Entwicklungen permanent mit „gut“ oder „schlecht“ beurteilen zu können. Vielmehr bedarf es einer Offenheit, die auch zulassen kann, was den eigenen kulturellen Horizont übersteigt. Und diese Offenheit ist für alle Generationen zu fordern.

Herausforderungen für die Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung wird auf vielen Ebenen durch die Generationenproblematik herausgefordert. Allein schon die Altersstruktur der pädagogischen MitarbeiterInnen in den Institutionen der Erwachsenenbildung macht deutlich, daß innerhalb dieser Institutionen kaum Dialoge zwischen den Generationen realisiert werden können. Durch die schwierige Finanzsituation der letzten Jahre bestehen kaum Möglichkeiten, jüngere KollegInnen einzustellen, denn wenn eine Stelle frei wird, kann sie oft nicht wiederbesetzt werden. Diese Problematik müßte viel stärker bei der Frage nach Organisationsentwicklung berücksichtigt werden.

Doch neben der Perspektive auf institutionelle Strukturen spielt die Frage nach pädagogischen Konzepten für die Initiierung des Dialogs zwischen den Generationen eine entscheidende Rolle. Auf der einen Seite gilt es, Angebote zu entwickeln, die Jugendliche ansprechen und deren Bedürfnissen gerecht werden, wie zum Beispiel Graffiti-Kurse, Break-Dance-Kurse, Computerkurse, spezielle Sprachkurse usw. In diesem Zusammenhang kommt der kulturellen Bildung eine zentrale Aufgabe zu. Auf der anderen Seite sollte Erwachsenenbildung Orte schaffen, die einen ungezwungenen Austausch

zulassen. Dies dürfte die schwierigste Aufgabe sein. Doch Erzählwerkstätten, Ausstellungsprojekte usw. sind Ansätze, die schon gezeigt haben, daß Gespräche zwischen den Generationen in Gang kommen können.

Besonders wichtig ist vor dem Hintergrund der Gesamtproblematik, daß die PädagogInnen ihr Kulturverständnis hinterfragen und sich mit neuen kulturellen Entwicklungen auseinandersetzen. Denn es gehört zur pädagogischen Professionalität vor allem im Bereich kultureller Bildung, sich mit der aktuellen Situation von Kultur zu beschäftigen. Die derzeit vielfältigen gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen sollten als Chance genutzt werden, bislang schon zentrale Ebenen der Erwachsenenbildung mit neuer Energie zu beleben: Kreativität und Kommunikation. Hier neue dialog-orientierte Konzepte zu entwickeln, darin dürfte eine der spannendsten Zukunftsaufgaben für PädagogInnen in der Erwachsenenbildung liegen.

Zurück in die Zukunft?

Leitbilder der Umweltdebatte im Spiegel der Generationen

Über das Verhältnis der Generationen, über Konflikte und Dialoge zwischen ihnen denken naturgemäß Ältere intensiver nach als die Jüngeren. Die „Umweltbildung“, die als eigenständiges pädagogisches Fach erst seit knapp zwei Jahrzehnten existiert, ist gemessen an pädagogischen Traditionen noch sehr jung. Das könnte erklären, daß die Generationenfrage als methodische Herausforderung in der Umweltbildungsliteratur und in den Köpfen der meisten UmweltpädagogInnen bislang kaum eine Rolle spielt. Eine generationsrelevante Debatte gibt es jedoch bei der Frage, warum wir die Umwelt schützen sollten. In der aktuellen Diskussion um „dauerhaft umweltgerechte Entwicklungen“¹ wird z.B. ein „ökologischer Generationenvertrag“ gefordert, d.h., die Ressourcen der Erde sollten von jeder Generation so schonend genutzt und erhalten werden, daß die folgende Generation ähnliche Lebensbedingungen vorfindet.

1. Phasen der Umweltbewegung

Die Inhalte, Methoden und Angebotsformen in der Umweltbildung sind nicht unabhängig von dem gesellschaftlichen Kontext zu sehen, in dem sie entstehen und sich entwickeln. Ohne die „Bürgerinitiativbewegung“, die später mit dem allgemeineren Wort „Umweltbewegung“ gekennzeichnet wurde, sind die Begriffe „Ökopädagogik“, „Umweltbildung“, „ökologische Bildung“ oder „Umwelterziehung“ nicht zu verstehen.

Ansatzweise kann man die 70er Jahre, in denen mit den Bürgerinitiativbewegungen die allgemeine Aufmerksamkeit auf Umweltprobleme in einer über klassischen Naturschutz hinausgehenden Dimension gelenkt wurde, als eine Etappe der Opposition, der Minderheitenposition gegen den „umweltunbewußten“ Mainstream ansehen. In dieser Phase fanden etliche VertreterInnen der 68er-Generation ein neues Thema, auf das sie ihre politischen Energien verwenden konnten. Bislang konservative, d.h. politisch zurückhaltende Naturschützer entdeckten neue Formen des Protestes und neue Inhalte des Umweltschutzes. Bevorzugte Objekte des Widerstandes waren die Atomenergie, Großprojekte, Staatsbürokratien. Demos, Sitzblockaden, Gewalt gegen Sachen etc. waren nicht die einzigen neuen Formen der naturschützerischen Auseinandersetzung. Es stellte sich schnell heraus, daß ohne Reflexion, ohne Sachargumente, ohne Kompetenz, ohne Alterna-

tivvorschläge nicht sinnvoll für eine bessere Umwelt gestritten werden kann – Umweltwissenserwerb war unumgänglich. Die Formen, in denen Laien sich z.B. mit der komplexen Materie der atomaren Energiegewinnung befaßten, faszinierten die PädagogInnen. Die „ÖkopädagogInnen“ fühlten sich mit ihren Autonomievorstellungen besonders fortschrittlich. Sie forderten z.T. die Abschaffung der Schule und glaubten an ein Lernen in der politischen Bewegung (vgl. Beer/de Haan 1994).

Die Situation des Abgrenzens, des Überzeugungskampfes gegen „falsche“ Vorstellungen, gegen „Profiteure“ änderte sich in den 80er Jahren. In diesem zweiten Jahrzehnt der Umweltbewegung verbreitete sich das Umweltdenken. Die vielen Initiativen sammelten sich in einer Partei. Und sehr schnell, nachdem die Partei der Grünen 1982 in die Parlamente gewählt war, übernahmen auch die anderen Parteien grünes Vokabular. Sei es aus opportunistischen Gründen, sei es, weil grün engagierte BürgerInnen in alle politischen und gesellschaftlichen Gruppierungen diffundierten. In diesem Jahrzehnt etabliert sich die Umweltbewegung. Bücher mit ökologischen Inhalten erleben eine Blütezeit. Es vollzieht sich bereits ein Generationenwechsel: Die (meist männlichen) Kristallisationsfiguren der Bewegung gehören der 68er und älteren Generation an, während die AkteurInnen in der Bewegung², die Mitglieder in Umweltverbänden, die Aktiven in der grünen Partei und die Teilnehmenden von Umweltbildungsangeboten sich mehrheitlich aus der Nachfolgeneration zusammensetzen.

Das Ende des Jahrzehntes und der Beginn der 90er Jahre waren in Deutschland von der Wiedervereinigungsproblematik gekennzeichnet, was auf die Umweltdiskussion vielschichtig wirkte. Die verheerenden ökologischen Bedingungen in vielen Industrierevieren einerseits und die einmaligen Naturrefugien in Grenz- und Schutzgebieten andererseits schienen geeignet, um in den neuen Bundesländern einer „ökologisch-sozialen Marktwirtschaft“³ näherzukommen. Die unerwartet schwierigen Aufbauprobleme ließen aber sehr bald den Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie zuungunsten der Ökologie ausgehen. Die Verknappung der öffentlichen Finanzen wirkte sich negativ auf die Fördermittel von Umweltprojekten aus.

Dennoch scheinen sich Diskussionen und Bewertungen von Umweltzusammenhängen in diesem Jahrzehnt zu normalisieren. Die Umweltfrage ist zu einer festen Größe unter anderen geworden. Man spricht kaum noch von einer „Umweltbewegung“⁴, sondern mehr von vielen umweltbewegten BürgerInnen. Politisch äußert sich diese Veränderung darin, daß umweltengagierte Gruppen heute in Teilzielen „Allianzen“ mit verschiedenen gesellschaftspolitischen Akteuren eingehen, um lokal umweltschützerisch tätig werden zu können. Inhaltlich dominieren zu Beginn das Thema „globale Klimaveränderungen“ und die Diskussion um eine ökologische Steuerreform, die vom „Mauerfall“ jäh unterbrochen worden war. Mit Verzögerung wirkt sich die Diskussion um „Sustainable Development“, das auf dem „Erdeipfel“ in Rio 1992 als neues Thema aufkam, auf die Umweltdebatte in

Deutschland Mitte der 90er Jahre aus. Wir vermuten, daß mit der beschriebenen Konsolidierung nicht mehr eine Generation hauptverantwortlich für das moderne Umweltgeschehen zeichnet. Von den Umweltverbänden ist jedoch bekannt, daß die JugendvertreterInnen und die „Alten“ relativ isoliert ihre eigenen Programme veranstalten. Um den Dialog zwischen den Generationen scheint es z.Zt. nicht besonders gut bestellt zu sein.

Aus Generationensicht lassen sich die drei voranstehend beschriebenen Phasen so interpretieren, daß in der Oppositionszeit der 70er Jahre eine rebellierende, linke Jugend sich mit Naturkonservativen der älteren Generation verbündete, um in radikalen Protestformen gegen den Wachstums- und Fortschrittstrott ihrer Eltern zu agieren. Die sich dabei entwickelnden Bildungsformen waren gelegentliche, nicht institutionalisierte Aneignungen von wissenschaftlich-technischem Wissen. Umweltbildung schälte sich als eine Disziplin erst zu Beginn der 80er Jahre heraus. Die Autoren der Lehrbücher waren Vertreter der Kriegsgeneration (z.B. Siebert und Eulefeld) und der 68er (z.B. de Haan und Michelsen), die unter Anlehnung an viele Elemente der Reformpädagogik reflexiv nacharbeiteten, was eine schwungvolle Generation vorgelebt hatte. Was die 68er praktiziert hatten, war von den Autoren z.T. idealisierend in Umweltbildungspostulate gegossen worden, deren Erfüllung der nächsten Generation, den „Zu-spät-Gekommenen“, bereits schwer fiel. Die Bildungspraxis bestand darin, Umwelterziehung an Schulen zu etablieren und in der Erwachsenenbildung Aufklärungsangebote und umwelttechnisches Wissen zu verbreiten.

2. Aktuelle Umwelteinhalte – Wertemuster der Väter und Mütter?

Wer Ausschreibungstexte liest und allgemeine Umweltschutzpostulate auf Umweltbildungstagungen verfolgt, wird in der Regel ein selbstloses Pathos eines unbedingten Engagements für ein alternatives Weltverständnis vorfinden. Die stärker politisierten RepräsentantInnen zielen auf sozial-ökologischen Umbau der Gesellschaft, z.B. auf eine Besteuerung, die „gerechter“ gegenüber „unseren“ Naturansprüchen ist. Die mehr auf Artenschutz und Biotoppflege orientierten Gruppen reden von der Mitwelt oder vom Naturrecht und fordern darin eine Zurücknahme der Ansprüche der Menschheit gegenüber der anderen belebten und unbelebten „Natur“. Dahinter steht die Vision eines Weltbildes, das einem Sinnganzen genügt, hinter dessen Verwirklichung der einzelne zurückzutreten hat. Das eigene Geschick einem sinnstiftenden Ganzen unterzuordnen war sicher auch Anliegen der 68er-Generation. Während die Eltern für den Wiederaufbau materielle Entbehrungen auf sich genommen hatten, war die neue Generation bereit, Entbehrungen für mehr Gerechtigkeit, für weniger Unterdrückung etc. auf sich zu nehmen.

Diese Verhaltensänderungen sind in der These vom „Postmaterialismus“ (Inglehardt 1977) zuerst beschrieben worden. Diese führt die stärkere Wert-

schätzung immaterieller Güter (und damit auch einer intakten Umwelt) auf das Heranwachsen der Nachkriegsgeneration in zunehmendem Wohlstand zurück, während für die Eltern eine höhere Wertschätzung materiellen Besitzes als Spätfolge der vorhergegangenen Entbehrungen konstatiert wird.

„Haben und Bewahren“ werden dementsprechend als Werte von vielen älteren Menschen hochgehalten, während die jüngeren ihr Leben eher nach dem Motto „Sein und Genießen“ gestalten. Dies aber stellt durchaus keinen Widerspruch zur oben genannten These des Postmaterialismus dar: Auf der Suche nach Authentizität streben die Jungen nach Harmonie mit sich und der Umwelt. Letzteres heißt aber, daß diese „Egotaktiker“ (Lintas 1993) anders als „Egoisten“ sich durchaus auf Mitwelt und Mitmenschen beziehen. Das ökologische Problembewußtsein (Billig 1994) und die Sorgen um die Zukunft sind bei dieser Altersgruppe groß. In den Köpfen der Individuen aller Altersgruppen leben heute verschiedene Wertemuster nebeneinander, die sich nach herkömmlichem Verständnis eigentlich widersprechen müßten: Ein Mercedesfahrer, der sein Auto und die damit mögliche Geschwindigkeit liebt, kann gleichzeitig überzeugter Vegetarier und Stammkunde in Ökoläden sein. Wohin die Generationen heute tendieren, ist gerade deshalb schwer zu beschreiben, weil sich ein einheitliches Interpretationsmuster für die verschiedenen Erscheinungsformen und die zumTeil überraschenden Forschungsergebnisse nicht finden läßt.

Die Nach-68er-Generationen verfügen nicht mehr über eine alles erklärende Theorie, was in der Folge auch zum Verlust eines sinnstiftenden Ganzen führt. Divergierende Leitbilder, die unterschiedlichen Theoriekontexten entstammen, können so bereits innerhalb einer Generation gleichzeitig auftreten.

3. Konsumverhalten und ökologische Verantwortung

Längst sind die Ansprüche der KonsumentInnen an die Umwelt- und Sozialverträglichkeit der Produkte sowie ihr konkretes Kaufverhalten – beides spiegelt das ökologische Problembewußtsein der Bevölkerung wider – zu einem für Marktentwicklungen entscheidenden Faktor geworden. Und entsprechend groß ist der Anteil der in diese Richtung gehenden Recherchen. Zunehmend differenzieren solche Analysen der Marktforschung zwischen den Konsummustern bei unterschiedlich alten KonsumentInnen-Gruppen. Diese „Kohortenanalysen“ sollen in der Marktforschung folgende Fragen beantworten (vgl. von Alvensleben 1993):

- Sind Marktveränderungen dadurch verursacht, daß junge VerbraucherInnen mit neuen Konsumwünschen heranwachsen (Kohorteneffekt), oder verändert sich das Verhalten der gesamten Verbraucherpopulation (Periodeneffekt)?
- Sind Einstellungs- und Verhaltensunterschiede zwischen den Altersgrup-

pen dadurch bedingt, daß die Verbraucher ihr Verhalten mit dem Älterwerden ändern (Lebenszykluseffekt), oder dadurch, daß die jungen Menschen unter anderen Sozialisationsbedingungen herangewachsen sind als die älteren (Kohorteneffekt)?

Eine auf Kohortenanalyse ausgerichtete Untersuchung zum Bio-Konsum (vgl. ebd.) zeigte Ergebnisse, die die Notwendigkeit solch differenzierter Betrachtungen voll bestätigten: Nimmt man die Daten insgesamt, so ist ein starker Anstieg der Nachfrage nach Bio-Produkten zu verzeichnen, die Zahl der Intensivkäufer steigt, die der Nichtkäufer sinkt. Meistgenanntes Motiv ist die eigene Gesundheit, Umweltschutz wurde als Begründung weitaus seltener genannt. Fazit nach diesem Ergebnis: Beim Kauf von Bio-Produkten dominieren egoistische und nicht altruistische Motive. Die Motive sind jedoch – so zeigte die kohortenspezifische Analyse – je nach Altersgruppenzugehörigkeit unterschiedlich: Bei jungen Bio-KonsumentInnen dominiert ein starkes Mißtrauen gegenüber den konventionellen Nahrungsmitteln (im Kontext eines mangelnden „Systemvertrauens“), bei älteren steht das Gesundheitsmotiv im Vordergrund. Dazwischen stehen die etablierten, mittelalten AnhängerInnen der Bio-Kost, die sowohl gesundheitsbewußt als auch besonders kritisch gegenüber herkömmlichen Nahrungsmitteln sind. Die Antworten auf die oben genannten Fragen lauteten:

1. Es gibt einen Kohorteneffekt bei den Mittdreißigern (Eltern, die auf gesunde Kost für ihre Kinder achten?), die noch jüngeren Altersgruppen fallen demgegenüber wieder ab.

2. Die steigende Nachfrage nach Bio-Kost ist auch auf einen Periodeneffekt zurückzuführen, also auf einen altersgruppenunabhängigen, zeitgeistspezifischen Trend.

Wie dieses Beispiel aus dem Bereich Ernährung zeigt, spielen generationsspezifische Aspekte beim Öko-Konsum durchaus eine Rolle. Dies ließe sich für die Umweltbildung in der Form auswerten, daß eine Vergleichbarkeit bezüglich der altersspezifischen Ansprechbarkeit und des Interesses für Umwelteinhalte zu unterstellen ist. Im folgenden werden deshalb die unter Umweltgesichtspunkten wichtigsten Ergebnisse der Marktforschung zu Kaufkraft und Konsumverhalten der drei Altersgruppen Kinder/Jugendliche, Erwachsene/Eltern, Senioren referiert – als Annäherung an die Alltagsökologie dieser Zielgruppen.

Kleiner König Kunde: KIDS bestimmen den Konsum⁵

„Kids“ im Sinne der KIDS-VA (Verbraucheranalyse) sind die 6- bis 17jährigen, die unter dieser Spannweite natürlich noch weiter unterteilbar sind. Schon die Jüngsten sind als „Kaufmotoren der Familie“ für die Werbebranche interessant. Als Experten im Warenschongel sind sie vielfach die Entscheider, die die Eltern im Sinne einer Produktberatung bezüglich Markenqualität und Trends sowie Umweltverträglichkeit belehren, während

die Eltern die Rolle der „Besorger“ übernehmen. Da an den Kindern zuletzt gespart wird, können und wollen die Eltern heutzutage nicht gerne „nein“ sagen. Für eine Propagierung umweltfreundlichen Konsums bedeutet dies, daß ein wichtiger Ansatzpunkt die Kinder und mitnichten die Eltern sind.

Für die größeren Kinder gilt: Noch nie verfügten junge Menschen über soviel Finanzkraft wie heute: 2 Milliarden DM Taschengeld bei den 7- bis 15jährigen, dazu 3 Milliarden DM – selbst verdient oder geschenkt – und 6,5 Milliarden DM auf Sparkonten. Dem gegenüber steht ein starker sozialer Druck auf Jungen und Mädchen, konsumieren zu müssen, um unter ihresgleichen akzeptiert zu sein. Als Statussymbole eignen sich dabei insbesondere Kleidungsmarken und Schuhe, Marken- und Qualitätsbewußtsein sind hier hoch. Trotzdem geht diese Altersgruppe sehr kritisch mit der Werbung um, überprüft den Wahrheitsgehalt und lehnt schlechte Werbung ab. Zu dieser inneren Unabhängigkeit paßt die gewisse Selbstbestimmung in der Auswahl und Kombination von Konsumgütern. Marketing-Experten stehen fassungslos da, wenn plötzlich Bergsteigerstiefel zu Miniröcken getragen werden. Vielen von der Gesellschaft vorgegebenen Mustern der Selbstdarstellung stehen die Jugendlichen ablehnend gegenüber. „Was von den Medien ausgeschlachtet wird, ist in der Szene längst out“, so das Ergebnis einer Jugendstudie, die von Jugendlichen durchgeführt wurde (Lintas 1993). Wichtig ist dabei noch, sich klarzumachen, daß es nicht *eine* Szene gibt, sondern eine unüberschaubare Vielfalt. Unter anderem soll es auch die „Young-Responsible-Szene“ geben, die das Klischee der Jugendlichen als unpolitische Konsum-Fanatiker konterkariere. Durchaus zu gesellschafts- und umweltpolitischem Engagement bereit seien diese Teens, allerdings nicht im Rahmen einer weltverbessernden Ideologie, sondern bezogen auf ganz konkrete Veränderungen.

Kritisch und kauffreudig: die MITTELALTEN

Die große Gruppe erwachsener KonsumentInnen zwischen 20 und 60 Jahren bestimmt trotz der Entdeckung der alten und jungen Marktsegmente das Geschäft, denn in diesem Lebensabschnitt werden die großen Investitionen für Haus und Familie getätigt. Diese Generationen von Eltern gelten heutzutage als schwer einschätzbar: Sie achten auf das Geld wie auf die Qualität. Die Umwelt- und Sozialverträglichkeit der Produkte ist ihnen zunehmend wichtig. Am schwierigsten für die Marketing-Experten ist aber folgendes: Ihr Kaufverhalten wird multidimensional, das heißt unberechenbar. Diese Beobachtung aus der Marktforschung, die hervorragend zu den Befunden der Lebensstilforschung paßt, legt das Fazit nahe, daß diese Gruppe bei hohem Umweltbewußtsein nicht bedingslos bereit ist, ökologisch zu konsumieren, wenn die Rahmenbedingungen (Preis, Aufwand) nicht stimmen.

König Kunde kriegt Falten: die SENIOREN als attraktives Marktsegment

Tiefgreifende strukturelle Verschiebungen im Altersaufbau führen zu der Prognose, daß im Jahr 2030 über ein Drittel aller Deutschen 60 Jahre und älter ist, während nur noch ein Sechstel jünger als 20 Jahre sein wird. Das bedeutet, daß sich die Produzenten – und in ihrem Auftrag die Marktforschung – zunehmend für die vormals weniger relevante Gruppe älterer KonsumentInnen interessieren. Hinzu kommt, daß deren Kaufkraft ständig gewachsen ist. Obwohl auch sehr viel Armut herrscht (15%), stehen die durchschnittlichen Rentnerhaushalte mit monatlich 2.500 DM nicht schlecht da (vgl. Statistisches Bundesamt 1995).

Wie die jüngsten Generationen, so muß auch das Alterssegment von 65 Jahren aufwärts differenzierter betrachtet werden. Die „jungen Alten“ (bis 75) haben als „busy fit oldies“ deutlich andere Bedürfnisse und Verhaltensweisen als die „alten Alten“ (ab 75). Während letztere in der Tat die Markentreue und Bescheidenheit zeigen, die oft noch allen Senioren unterstellt werden, sind die jungen Alten experimentierfreudig geworden und gönnen sich was. Ihre Ausgaben tätigen sie hauptsächlich in den Bereichen Freizeit, Wohnen, Ernährung und Körperpflege. Besonders in der Ernährung sind sie anspruchsvoll (vgl. von Alvensleben 1994), nicht zuletzt aus gesundheitlichen Gründen.

Die Verantwortlichen aus Marketing und Werbung haben sich nicht nur die Größenordnung dieser Entwicklungen vergegenwärtigt, sie haben auch selbstkritisch erkannt, daß die Ansprache der älteren Generation längst nicht mehr zeitgemäß ist. Das Werbeimage vom „trottelligen Opa“ wird heute weniger denn je Identifikation auslösen. Gewünscht wird eine zeitgemäße Ansprache, die die „neuen Alten“ als selbständige gesellschaftliche Gruppe behandelt, die nicht befürchten muß, ausgegrenzt zu werden.

Dieser letzte Punkt zum Beispiel macht deutlich, daß solche Marktforschungsdaten und ihre Interpretationen BildungspraktikerInnen eine Menge von Hinweisen und Anregungen bieten können. Einer Umweltbildung, die bislang keine eigene „Marktforschung“ betreibt, sagen sie etwa, daß sich die intensivere Beschäftigung mit den Adressatengruppen und ihre gezielte Ansprache lohnt. Fazit der oben referierten Ergebnisse ist, daß in allen Altersgruppen Ansatzpunkte für Umweltkommunikation und umweltschonendes Verhalten deutlich werden. Allerdings sind dabei eben sehr spezifische Interessenlagen zu berücksichtigen.

Wie aber kann Umweltbildung diese Erkenntnisse, die Lebensrealitäten widerspiegeln, methodisch umsetzen?

4. Generationenspezifische Ansätze für die Umweltbildung

Wie wir oben dargelegt haben, macht es zunehmend weniger Sinn, an die AdressatInnen als eine homogene, gleichgesinnte, altruistische Umweltgemeinde zu appellieren. Daß die spezifischen Naturschutzforderungen und moralischen Umweltverhaltensappelle nicht mehrheitsfähig sind, hat sich in der Umweltbildung spätestens bis Ende der 80er Jahre herumgesprochen. Von einer Neigung zu „Verzichtsideologien“ ging man in den 90ern deshalb zur Verwendung positiv besetzter Begriffe über. Es wird vom „neuen Wohlstand“, vom „besseren Leben“, vom „zukunftsfähigen“ Deutschland gesprochen. Anstelle der mahnenden Katastrophenszenarien sollen heute Perspektiven, positive Beispiele und Handlungspotentiale angesprochen werden. Strategisch scheint es sehr viel geschickter zu sein, nicht mit erhobenem Zeigefinger zu argumentieren, sondern mit positiven Leitbildern zu locken. Aber der Glaube an nur *einen* Weg für die mögliche bessere Welt lebt auch in den positiven ökologischen Visionen unausgesprochen fort. Gerade dies aber lehnt die Jugend von heute ab.

Es fragt sich, ob hier nicht „alt“ Sozialisierte mit ihrem Duktus an „jung“ Sozialisierten vorbeireden. Viele Verlautbarungen im Kontext der „Neuen Wohlstands“-Debatte sind sozial und altersstrukturell einseitig ausgelegt. Das heißt, sie scheinen sehr angemessen aus der Sicht eines AkademikerInneneneinkommens und geläuterter Lebenserfahrung, aber sie klingen fremd in den Ohren junger Menschen, die über wenig Mittel verfügen und Spaß an hoher Mobilität, großer Beschleunigung und schnellen Tempi haben. Wer schon überall war und alles hat, der kann anders über Mobilität, Geschwindigkeit, „anderen Konsum“ etc. nachdenken als jemand, der noch wenig hat und Erlebnisse als Ersatz für einen unbefriedigenden Alltag sucht. Ökologische Leitbilder wie die der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ sollten nicht von einer Alterskohorte konstruiert, sondern im Generationen- und im sozialen Dialog erstritten werden. Da sich freilich solche Dialoge nicht von selbst einstellen, haben Bildungseinrichtungen die Aufgabe, bestehende Konzepte nach ihrer intergenerativen, sozialen und multikulturellen Stimmigkeit zu hinterfragen.

5. Methodisch-didaktische Überlegungen

Wir haben eingangs darauf hingewiesen, daß in der Angebotsplanung häufig potentielle Zielgruppen, ihre Alltagsorganisation und ihre Wertpräferenzen zu wenig berücksichtigt sind. Die Konsequenz sollte nicht heißen, daß man wesentlich ein segmentiert auf eine Kohorte zugeschnittenes Angebot produziert. Es kann sinnvoll sein, für einen Jugendclub, für von der Midlife-Crisis Bedrohte oder für ein Altersheim (in Absprache mit den AdressatInnen) altersspezifische Angebote zu konzipieren, bei denen Inhalte the-

matisiert werden, die die Altersgruppe unter sich ausmachen will. Unter dem Anspruch öffentlich verantworteter Weiterbildung wäre es aber erstrebenswert, mit Bildungsangeboten bewußt gegen eine Segregierung von Altersgruppen anzugehen. Das ist zu erreichen, wenn in der Planung methodische und inhaltliche Aspekte so organisiert werden, daß ein Angebot für jede Altersgruppe attraktiv erscheint.

In der Planungsphase empfiehlt es sich, durch engen Kontakt mit den Zielgruppen deren Vorstellungen zu erfragen und vielleicht bereits im Vorfeld dialogische Erkundungsgespräche mit VertreterInnen verschiedener Alterskohorten zu führen. Wer Angebote für Familien, für einen Stadtteil, für eine Institution plant, sollte sich die Generationszusammensetzung dieses Feldes und die verschiedenen Ansprüche der Generationen daran vergegenwärtigen, wobei er/sie Fragestellungen entdecken wird, die in einer „generationsneutralen“ Betrachtungsweise schlicht vergessen werden. Zum Beispiel wird bei Seminaren zur Verkehrsproblematik durchaus daran gedacht, daß Kinder und Ältere die Benachteiligten einer „autozentrierten“ Gesellschaft sind, aber generationenspezifische (und geschlechtsspezifische) Differenzierungen, die darüber hinausgehen, unterbleiben meist. Wer kohorten- und geschlechtsspezifisches Verkehrsverhalten und dessen Ursachen in einem Verkehrsbildungsangebot zum Thema macht, wird den Phänomenen der neuzeitlichen Mobilitätsansprüche sehr viel näher kommen, als wenn darin immer nur von „dem Autofahrer“ gesprochen wird.

Auch die attraktiven Elemente bei der Gestaltung von Umweltbildungsangeboten, wie z.B. die Erlebnisorientierung, die Öffentlichkeitswerbung oder die Handlungsorientierung, haben generationenspezifische Ausprägungen, die beachtet sein wollen, wenn ein Angebot seine potentiellen AdressatInnen erreichen soll.

In der Durchführung können insbesondere solche Punkte, bei denen Umweltverhalten reflektiert wird, generationenspezifisch aufbereitet werden. Bei Fragestellungen der Art: „Wie gehe ich mit Abfall/Müll um?“, „Welche Mobilitätsprobleme habe ich?“, „Was sind meine Konsumpräferenzen?“ etc. könnte bei der Auswertung der Antworten nach Kohorten gruppiert werden, um bei Teilnehmenden Prozesse des gegenseitigen Verständnisses und der Akzeptanz des Andersseins auszulösen. Nach einer methodischen Sequenz, die auf Differenzen zwischen den Kohorten abhebt, können in dialogischen, reflexiven Phasen die Ursachen dieser Differenzen herausgearbeitet werden, damit z.B. persönliches Umweltverhalten als im weitesten Sinne kulturell eingebettet verstanden werden kann.

TeamerInnen, die Umweltverhaltensformen nach Alterskohorten mit den Teilnehmenden gruppieren und interpretieren, sollten natürlich nicht vergessen, daß die bildungswilligen Anwesenden einer Lerngruppe niemals ein repräsentatives Sample der Grundgesamtheit aller BürgerInnen sind und daß mit den vertretenen Altersgruppen andere, z.B. soziale oder geschlechtsbedingte Faktoren korrelieren, die ebenfalls auf die Verhaltenseinstellungen

wirken. Auch das Trennkriterium nach biologischen Altersklassen wird der gesellschaftlichen Strukturierung mit „jungen Alten“ und „alten Jungen“ zu wenig gerecht. Nach unseren Erfahrungen führen solche Übungen nie zu schablonenhaften Ergebnissen, dafür aber zu sehr angeregten Diskussionen.

Anmerkungen

- ¹ Formulierung des Sachverständigenrates für Umweltfragen.
- ² Zu Beginn der 80er dominierte nicht mehr die Umweltbewegung, sondern die Friedensbewegung. Erst gegen Ende des Jahrzehnts bildeten sich besonders in Bayern viele Initiativen für eine andere Müllverwertung.
- ³ Dieser Begriff wurde in Parteiprogrammen und auf Wahlplakaten aller Ostparteien verwendet.
- ⁴ Am Beispiel des Protestes gegen den Transport von Brennstäben aus Kernkraftwerken („Castor-Transport“) zeigte sich, daß immer noch viele BürgerInnen aktiviert werden können, um gegen als bedrohend empfundene Großtechnologien zu demonstrieren.
- ⁵ Vgl. Ries 1994.

Literatur

- von Alvensleben, R. (1994): Ebbs eine Welle langsam ab? – Noch steigt die Nachfrage nach Bio-Produkten zweistellig. Lebensmittel-Zeitung, 28.01.1994, S. 84
- Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.) (1994): Ökopädagogik. Weinheim
- Billig, A. (1994): Ermittlung des ökologischen Problembewußtseins der Bevölkerung. Umweltbundesamt (Hrsg.), UBA-Texte 7/94. Berlin
- DIE ZEIT (1996): Keine Angst vor dem Alter. Der Krieg der Generationen findet nicht statt. ZEIT-Punkte Sonderheft
- Eulefeld, G. u.a. (1991): Ökologie und Umwelterziehung. Stuttgart
- Inglehart, R. (1977): The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton
- Lintas, A.P. (1993): Youth observes Youth's Obsessions. Hamburg 1993 (gleichnamige Studien 1994 und 1995)
- Michelsen, G./Siebert, H. (1985): Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit Natur. Frankfurt/M. 1985
- Müller, B./Schrader, S. (1995): Die 50-plus-Generation unter der Lupe. In: HORIZONT vom 27.01.1995, S. 74
- Ries, R. (1994): Kleiner König Kunde. In: Natur, Heft 9, S. 46- 50
- Schulze, G. (1993): Die Erlebnisgesellschaft. Campus, Frankfurt/M.
- Sinus-Institut (1993): Das Milieuprofil der 14- bis unter 25-Jährigen in Hamburg 1993
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1995): Wirtschaft und Statistik, Heft 8

Gesundheit: Selbstbilder und Fremdbilder im Laufe der Zeit

Folgerungen aus der Generationenperspektive

Der differenzierende Blick auf die Jahrgangszugehörigkeit von AdressatInnen und TeilnehmerInnen gilt in der Erwachsenenbildung nicht selbstverständlich als Anhaltspunkt für die Angebotsentwicklung. Bisher werden lediglich den Älteren spezifische Bildungsinteressen unterstellt und entsprechende Sonderprogramme für sie aufgelegt. Kaum ist nun das Fernbleiben der Jugend in Bildungseinrichtungen konstatiert, entsteht auch für diese Gruppe ein speziell ausgeschriebenes Kursangebot. Solches konzeptuelles Handeln basiert auf der Logik der Zielgruppenansprache und -segmentierung, und auf den ersten Blick mögen pragmatische Gründe dafür sprechen. Letztlich bleibt aus makrodidaktischen Überlegungen so aber ausgeblendet, daß sich die Bevölkerung gegenwärtig in eine Vielzahl koexistierender Altersklassen schichtet. Vereinzelt wird zwar im Bereich der Altersbildung über dieses soziostrukturelle Datum gesprochen, in anderen Fachbereichen ist aber die Auffächerung von Altersgruppen noch kein Thema. Es fehlt eine demographisch gerundete Sichtweise von Gesellschaft.

In kultursoziologischer Literatur oder wissenschaftlichen Zeitanalysen wird die Perspektive auf Generationen gerade entdeckt und als inhaltlicher Schwerpunkt behandelt.¹ Die Aufmerksamkeit fokussiert sich auf die „Generation X“, „die Generationsgestalten der 89er und 90er-Kulturen“², deren Eigenschaften oder kollektive Identität nicht faßbar zu sein scheinen und die gerade deshalb Gesellschaftsanalytiker in höchstem Maße beunruhigen: Die Flüchtigkeit dieses Generationenprofils führt zu der grundsätzlichen Frage, was denn eine Generation überhaupt zu einer solchen macht. Da die Unterscheidbarkeit zu vorhergehenden und nachfolgenden Generationen eines der Bestimmungskriterien sein muß, geraten spätestens an diesem Punkt frühere und spätere Jahrgänge mit ins Zentrum der Wahrnehmung. Kaum aber ist „Generation“ als soziales Konstrukt definiert und für die aktuelle gesellschaftstheoretische Betrachtung gefunden, droht die neugewonnene Erkenntniskategorie auch schon wieder zu entgleiten: Das „Konzept Generation beschreibt, wie aus Gleichaltrigen Gleichartige werden“³, ein gemeinsamer Erfahrungs- und Verständigungshorizont ist die Voraussetzung dafür. Dieses verbindende Element läßt sich allerdings wohl erst im nachhinein dingfest machen, „wenn die Generation als lebendige Gestalt schon nicht mehr existiert“⁴.

Wenn „Generation“ auch nicht ohne weiteres auf den Begriff zu bringen ist, so erzeugt die jüngste Auseinandersetzung damit doch eine Fülle an neuartigen Einblicken in den sozialen und kulturellen Wandel. Mit der Generationenfolge werden zeitgebundene Orientierungs- und Handlungsmuster nicht mehr isoliert voneinander, sondern *in ihrer Beziehung zueinander* betrachtet. Nur durch Synthese sozialer Kontexte, nicht durch Analyse kristallisieren sich Generationenidentitäten heraus. Das Wechselspiel von Leitbildern und Lebensvorstellungen *zwischen* Generationen kann sichtbar werden.

Das Gesundheitsverständnis als verschwiegenes Thema

Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit zählen zu besonders markanten kulturellen Konstruktionen. Persönliche Auffassungen davon und die gesellschaftliche Bedeutung changierten durch die Jahrhunderte hindurch erheblich. Dennoch trifft man nach wie vor auf die Annahme, Krankheit und Gesundheit verstünden sich von selbst und gälten als zeitunabhängige Größen. Nur so ist es zu erklären, wenn Vertreter des Gesundheitssektors beispielsweise dafür plädieren, die Diätetik als klassische Gesundheitslehre der Antike umstandslos in der Gegenwart wieder aufleben zu lassen – ohne Rücksicht auf heutige Lebensbedingungen und -formen. Die Jahrhunderte werden auf diese Weise übersprungen, Geschichte wird ignoriert, nicht zuletzt die Geschichte ideologischer Indienstahne des Gesundheitsbegriffs im Faschismus und seiner Funktionalisierung zum politischen Diktat.

Etlichen Schülegenerationen der Nachkriegsära wurde die Epoche des Dritten Reichs als Pflicht-Lerngegenstand vermittelt. Was unterblieb, war das alltagsnahe Gespräch darüber zwischen Angehörigen verschiedenen Alters: „An der Oberfläche hat man zwar immer gesagt: Wir Deutschen sollen uns erinnern, und Erinnerung führt irgendwann zu einer Bewältigung. Aber man weiß inzwischen, daß in den Familien das große Schweigen herrschte, daß es keinen Austausch zwischen den Generationen gab“⁵. Zu den blinden Flecken im intergenerationellen Dialog gehören ebenfalls Informationen über die tragende Rolle, die die Vorstellung von „ganzheitlicher Gesundheit“ im Nationalsozialismus spielte.⁶ Die Erhaltung der Gesundheit, um kurz daran zu erinnern, wurde damals im Interesse des Volksganzen zur nationalen Pflicht, ihre Verletzung zur Schädigung am ganzen Volkskörper erklärt. Bereits 1930 wurde ganz in der Linie solcher ideologischer Vorstellungen eine gesundheitspolitische Gesetzgebung erwogen, die, statt den Krankheitsfall zu versichern, Prämien für Gesundheit vorsah.⁷

In Gesundheitsdiskursen heutiger Tage wird „Ganzheitlichkeit“ häufig und ohne Zögern als positives Ziel formuliert, das gilt auch für die Erwachsenenbildung. Und wer sich dafür einsetzt, verbindet sicher völlig andere Vorstellungen damit, als sie im Faschismus leitend waren. Die Erinnerung

an die Begriffsgeschichte könnte also unterbleiben, hätten nicht nachfolgende Generationen ein Recht zu erfahren, wie Gesundheitsmaximen in einer vergangenen Zeit mißbraucht wurden bzw. daß sie überhaupt mißbraucht werden können. Menschen, die augenblicklich über 75 Jahre alt sind, gehören zu den letzten Jahrgängen, die die Zeit des Dritten Reichs noch direkt erlebt haben und aus eigener Anschauung darüber berichten könnten. An sie wäre die Frage zu stellen, ob politische Leitbilder, die sich im Zuge der Gesundheitsreform gerade verfestigen, den damaligen ähneln.

Auch in der Gegenwart existieren Versuche, vorerst in Modellregionen getestet, Gesundsein über gesetzliche Krankenversicherungen mittels Beitragsrückzahlungen zu belohnen.⁸ Wer statt dessen krank wird, erhält keine Rückerstattung. Damit ist von vornherein unterstellt, die Krankheit sei durch eigenes Verschulden eingetreten. Das Solidarprinzip ist außer Kraft gesetzt, und die Schuldigen werden bestraft. Ein Unterschied zu nationalsozialistischen Proklamationen liegt darin, „daß zu jener Zeit Pflichten im Interesse der Volksgesundheit bestimmt wurden, während in unseren Tagen die Pflicht zur Gesundheit mit der ökonomischen Lage begründet wird“⁹. Parallelen zwischen dem Verständnis von Gesundheit in beiden Zeitabschnitten aber sind eindeutig zu ziehen. Und kein finanzieller Sparzwang eines Staates gibt nach dem faschistischen Regime eine Berechtigung dazu, Elemente der Gesundheitsideologie dieser Epoche in irgendeiner Form wieder aufleben zu lassen.

Einer der Verluste durch solche Privatisierung von Gesundheitsrisiken entsteht dadurch, daß Öffentlichkeit sich verflüchtigt. Der Vergleich zwischen vergangener und gegenwärtiger Bedeutung des Gesundheitsverständnisses ist nicht länger eine öffentliche Angelegenheit, auf diese Weise gibt er auch keinen Anlaß zum Widerstand. Effekte gesundheitspolitischer Strukturveränderungen treffen heute jede und jeden individuell, und es bleibt im Dunkeln, wie und warum der Gesundheitsbegriff so konstruiert wurde, wie er uns begegnet. Behutsame Dialoge zwischen Menschen verschiedenen Alters, die von zeitgebundenen Erfahrungen mit der Gesundheit ausgehen, können aber neue Formen von Zwischenöffentlichkeit schaffen, in denen die Vermittlung von Lebens- und Zeitgeschichte direkt interpersonell nützt. Wenn es sich bei „Gesundheit/Krankheit“ wie bei „Generation“ jeweils um kulturelle Konstruktionen handelt, läge es nahe, beide in wechselseitigem Zusammenhang zu entschlüsseln. So bleibt im Bewußtsein, daß die Auslegung von Begriffen, die Menschen sehr persönlich betreffen, politischen Zwecksetzungen unterworfen ist und der Mitbestimmung durch die Betroffenen entzogen werden kann.

Ein historischer Blick auf Frauen und ihre Gesundheit

Wird Gesundheit generationenspezifisch unterschieden, so ist das nur in einer zeitlichen Dimension möglich. Wird Gesundheit außerdem noch nach Geschlecht differenziert betrachtet, kristallisiert sich Geschichte höchst prekär als fremde Verfügung über Körper, Gesundheit und die Geschlechtsrolle von Frauen heraus. Bilder davon wurden durch die Jahrhunderte hindurch in unheilvollem Bezug zueinander entwickelt. Mittlerweile ermöglichen es wissenschaftliche Recherchen von Frauen, die verdrehten Fäden dieser Konstruktionsgeschichte zu entwirren und auf diese Weise Raum zu schaffen für neue, passendere Ansichten.

An der Beschreibung geschlechtstypischer Charaktere wirkten im 19. Jahrhundert sowohl Mediziner als auch Anthropologen mit. Wir können anhand von Quellenmaterial nachvollziehen, wie in simpler, biologistischer Manier von der organischen Ausstattung der Geschlechter auf ihr jeweiliges gesellschaftliches Wirkungsfeld geschlossen wurde:

„Im Ganzen ist das menschliche Weib kleiner, minder entwickelt, weicher in allen Theilen und hat weniger Hartes, ein kleineres Knochengerüst ... Das Weibliche ist überall mehr der Naturnothwendigkeit untergeben, darum in sich verschlossen ... Das Männliche aber wohnt im Reich der Freyheit“¹⁰.

„Allenthalben mußte daher die Frau ... wegen ihrer Schwäche in dem Inneren des Hauses oder der Hütte bleiben ... Kurz, das Weib hat dem Mann die Sorge für die Dinge außer dem Haus, so wie die politischen und bürgerlichen Geschäfte überlassen müssen, und hat sich dagegen die Sorge für die inneren Angelegenheiten der Familie und jenes süße häusliche Regiment vorbehalten“¹¹.

Eine geschlechtstypische gesellschaftliche Arbeitsteilung in private und öffentliche Handlungsfelder gilt bis in die Gegenwart; der Kampf dagegen ist ein mühevoller Prozeß, aber er findet statt. Wenig ergründet und diskutiert ist dagegen, auf welche Weise Geschlechterstereotypen von Frauen und Männern verinnerlicht werden und wie sie sich psychosomatisch ausdrücken. Ebenso ist unzureichend erforscht, in welchem Ausmaß und mit welcher Konsequenz überholte Vorstellungen von körperlichen und seelischen Phänomenen bei beiden Geschlechtern nach wie vor „hautnah“ durch das kulturelle Umfeld übermittelt werden. Vereinzelt Untersuchungen lassen den Schluß zu, daß z.B. die Bedeutung vorgegebener Rollenklischees für das subjektive Gesundheitsbefinden im Jugendalter noch völlig unterschätzt wird:

„Mädchen beurteilen ihren Gesundheitszustand schlechter als Jungen. Diese größere Unzufriedenheit mit dem Gesundheitsstatus spiegelt sich in einer größeren Häufigkeit körperlicher und psychosomatischer Beschwerden wider. Die Befunde weisen auf geschlechtsspezifische somatische Kulturen hin, die den Konzepten von Männlichkeit und Weiblichkeit im Ju-

gendalter entsprechen und über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse vermittelt werden¹².

Körperliche Selbstkonzepte bilden in der Pubertät wesentliche Elemente beim Aufbau der Geschlechtsidentität. Mädchen und junge Frauen sind, was die Behandlung durch niedergelassene Ärzte angeht, in dieser Zeit ihres Lebens – wie all die Frauengenerationen zuvor – mit dem defizitären Bild konfrontiert, als gehörten Weiblichkeit, Leiden und Schwäche untrennbar zusammen. D. h., ärztliche Diagnosen folgen in der Bundesrepublik weitgehend ungebrochen der überlieferten weiblichen Rollenschablone und festigen sie täglich in unerkanntem Ausmaß mit.

Die Betonung der Körperlichkeit in der Jugendkultur bietet solcher „Verschreibung“ eines Geschlechtscharakters besondere Angriffsflächen. Mager sucht, die Krankheit junger Frauen, ist erst vor dem Hintergrund dieser Entwicklung zu mehr Körperbewußtsein richtig zu verstehen. Eßstörungen und Hungern sind Signale des Widerstandes, als Aufbegehren können sie nur von einem sozialen Umfeld gedeutet werden, das der Körperlichkeit hohen Wert zuschreibt. Vielleicht, so eine gewagte Hypothese, ist Anorexie letztlich der strikte und folgenschwere Versuch von Frauen, den gesellschaftlich geknüpften Problemzusammenhang zwischen körperlicher Ausstattung und Geschlechtsrolle in der eigenen Person endgültig zu zerschlagen, „indem der Frauenkörper in ein ‚virtuelles‘ Ich verwandelt“¹³ wird.

Die Erwachsenenbildung greift diesen Gesundheitsaspekt in jüngster Zeit auf und spricht – wie das Beispiel zeigt – Adressatinnen an, die üblicherweise nicht in Bildungseinrichtungen kommen:

Eß ich? Eß ich nicht? Essig!
Dieses Seminar wendet sich
an Mädchen zwischen 16
und 20 Jahren, die sich
auf vielfältige Art und
Weise mit dem Thema
Essen, Figur, Schönsein
auseinandersetzen
wollen¹⁴.

Schön wäre es, wenn junge Frauen in solchen Bildungsangeboten lernen, daß sie Last und Lust des Umgangs mit dem Körper nicht allein tragen, sondern mit vielen Frauen im Laufe der Zeit teilen. Sie könnten sich damit auseinandersetzen, welche Wege zu mehr Selbstbestimmung über Körper und Gesundheit andere Frauen vor ihnen bereits gegangen sind.

Anmerkungen/Literatur

- ¹ Vgl. z. B. Kursbuch 121, Berlin 1995; Transit, Heft 1, Frankfurt/M. 1996
- ² Leggewie, C.: „Die 89er-Generation ohne Eigenschaften?“ In: Transit, Heft 11, Frankfurt/M. 1996, S. 3-17
- ³ Leggewie, C.: a.a.O., S. 5
- ⁴ Reinfeldt, S.: „X is dead“. In: Transit, a.a.O., S. 132-136
- ⁵ Moser, T. In: „Die Schrecken sind tief eingelagert - Ein Gespräch mit dem Psychoanalytiker Tilmann Moser über die Nachwirkungen von Nationalsozialismus und Krieg in Psychotherapien“, Psychologie heute, Oktober 1995, S. 32
- ⁶ Von einzelnen jüngeren WissenschaftlerInnen wurde an die Belastung des Begriffes erinnert, so vor allem von Jäckle, R.: Gegen den Mythos ganzheitlicher Medizin, Hamburg 1985
- ⁷ Jäckle, R. a.a.O., S. 27
- ⁸ Patient-innen-Zeitung, Themenreihe Nr. 2, Bremen 1995, S. 7 und S. 24
- ⁹ Die Mutter von A.V. beim Gespräch über das Thema
- ¹⁰ Walther, Ph.Fr. 1807/1808. In: C. Honneger, Die Ordnung der Geschlechter, Frankfurt/New York 1991, S. 189
- ¹¹ Cabanis, P.-J.-G. 1802. In: Honneger, C.: a.a.O., S. 160
- ¹² Kolip, P.: Ein denkwürdiger Wandel - zur gesundheitlichen Lage im Jugendalter. In: Zeitschrift für Frauenforschung, Heft 4/94
- ¹³ v. Braun, Chr.: „Frauenkrankheiten“ als Spiegelbild der Geschichte. In: Akashe-Böhme, F. (Hrsg.): Von der Auffälligkeit des Leibes, Frankfurt/M. 1995
- ¹⁴ Hamburger Volkshochschule, ein Angebot aus dem „VHS-Jahresthema Giftgrün-Zinnoberrrot 1995/96“

Frauengenerationen im Gespräch

Gratwanderung zwischen Konfrontation und Dialog

In der Erzählung „Die Liebe der drei Generationen“ beschreibt Alexandra Kollontai¹ unterschiedliche Einstellungen zum Thema „Liebe“ aus der Perspektive dreier Frauengenerationen. Großmutter, Mutter und Tochter haben Liebesbeziehungen mit zwei Männern. Aus der Sicht der revolutionären Intellektuellen unternimmt Kollontai den Versuch, den durch die russischen Revolutionsjahre bedingten gesellschaftlichen Wandel auf Lebensvorstellungen und Moralkodexe hin zu analysieren.

Marja Stepanowna, die Großmutter, hatte im zaristischen Rußland eine bürgerliche Erziehung absolviert und wurde Leiterin einer Wanderbibliothek. Zunächst mit einem Oberst verheiratet, verliebt sie sich in einen literarisch interessierten, ihr geistig nahestehenden Arzt. Für die selbstbewußte Marja Stepanowna gibt es keine Zweifel: „Sie war der Ansicht, daß die Rechte der Liebe stärker seien als die Pflichten der Ehe. Die Liebe war ihr etwas Großes und Heiliges, sie verstand nicht, mit Gefühlen zu spielen, ...“.

Sie verließ ihren Ehemann, um mit dem Mann zu leben, den sie liebte.

Olga Sergejewna, die Tochter, eine Generation jünger, engagierte Bolschewistin, findet sich als junge Frau in einer ähnlichen Situation wieder wie ihre Mutter: Neben der Ehe mit dem Parteigenossen Constantin lebt sie eine leidenschaftliche Beziehung mit dem ihr politisch fernstehenden M. Anders als die Mutter gesteht sich Olga die Liebe zu beiden Männern ein:

„Und ich versuchte immer wieder, meiner Mutter klarzumachen, wie beide Gefühle in mir nebeneinander lebten: die tiefe Anhänglichkeit, die Zärtlichkeit für Constantin, das Bewußtsein unserer seelischen Zusammengehörigkeit und der stürmische Trieb zu M., den ich als Menschen weder liebte noch achtete. ... Zum ersten Mal in meinem Leben fühlte ich, daß meine Mutter und ich einander nicht verstanden und daß ich mich geirrt hatte, als ich hoffte, bei ihr Halt zu finden. Der Hauptgrund unseres Zwiespalts lag darin, daß sie meine Trennung entweder von dem einen oder dem anderen forderte. Ich aber wollte sowohl M. als auch Constantin behalten. Und diese Entscheidung erschien mir richtiger, menschlicher, mehr dem inneren Wesen entsprechend. ... Meine Mutter und ich wurden einander entfremdet, weil wir das Erlaubte, das Zulässige verschieden bewerteten“.

Das Ganze endet damit, daß Olga Sergejewna beiden Männern gegenüber ihre Gefühle offenlegt und beide Beziehungen lebt, bis sie sich durch die räumliche Trennung während der Revolutionsjahre und das Exil emotional von beiden Männern entfernt und trennt. Im Exil lernt sie den um einige

Jahre jüngeren Rjabkow kennen, mit dem sie nach dem Sieg der Revolution nach Moskau übersiedelt.

In diese Lebensgemeinschaft wird bald auch Olga Sergejewnas 20jährige Tochter, Genia, aufgenommen. Genia, die sich mit Haut und Haaren der Parteiarbeit verschreibt, hat Affären mit unterschiedlichen Männern, weil die Arbeit, wie sie sagt, zeitintensive Beziehungen zu einem Mann nicht zulässt. Unter anderem geht Genia ein Verhältnis mit Rjabkow, dem Lebensgefährten ihrer Mutter, ein. Olga Sergejewna ist tief verletzt und verunsichert:

„Manchmal tröste ich mich damit, daß ich Genia nicht verstehe, wie auch Marja Stepanowna, meine Mutter, mich nicht verstanden hat. ... Mir kommt es so vor, als sei diese ganze Geschichte nur ein unmittelbares Resultat der Umwälzung aller Begriffe und Lebensverhältnisse, die sich jetzt in Rußland vollzieht, wo neben Großem und Schöpferischem auch viel Gemeines, Dunkles und Böses geschieht“.

Genia kann die Verzweiflung ihrer Mutter, die sie über alles liebt, nicht verstehen. Sie beteuert ihr, Rjabkow ebensowenig wie andere Männer zu lieben. „Aber er gefiel mir, und ich fühlte, daß ich ihm auch gefalle ... das ist doch alles so einfach, und dann, es verpflichtet ja zu nichts, ich verstehe nicht, Mutter, warum du dich so aufregst. ... Du sagst, das ist gemein, Mutter, man soll sich nicht ohne Liebe hingeben, du behauptest, ich bringe dich mit meinen zynischen Bemerkungen zur Verzweiflung. Aber sage mir offen, Mutter, wenn ich dein 20jähriger Sohn wäre, der an der Front gewesen ist und überhaupt selbständig lebt, würdest Du auch entsetzt sein, wenn er Verkehr mit Frauen hätte, die ihm gefallen? Würdest Du auch über seine Moral entsetzt sein?“

Über den Disput mit der Mutter ist Genia enttäuscht: „Wenn ich Mutter auch noch so liebe, fühle ich doch zum ersten Mal in meinem Leben, daß sie Unrecht hat. ... Ich habe Mutter für unfehlbar gehalten, und jetzt ist etwas bei mir ins Wanken geraten, ich habe nicht mehr den Glauben, daß Mutter über allem steht, daß sie alles versteht, das ist furchtbar schmerzlich.“

Was in der literarischen Vorlage als politisches „Lehrstück“ gedacht ist, ist zugleich ein gutes Beispiel für Nähe und Entfremdung, für Liebe und Verletzung, für Verständnis und Unverständnis dreier Frauengenerationen und ein Appell für den unverzichtbaren Dialog zwischen den Generationen.

Die Konflikte zwischen Großmutter, Mutter, Tochter werden zwar an den Figuren der Erzählung entwickelt, sie werden jedoch nicht als individuelle Probleme dargestellt. Vielmehr deutet Kollontai das übergenerationelle Unverständnis als Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse. Wichtig scheint es mir, festzustellen, daß Kollontai in keiner der drei Frauenerzählperspektiven eine Bewertung in „richtig“ oder „falsch“ vornimmt. Sie favorisiert keine Entscheidung, sie bleibt Antworten schuldig und zeigt mit dieser Offenheit Wege für weiterführende Diskussionen und Dialoge auf.

Die Erzählung repräsentiert die Ungleichzeitigkeiten zum Thema Liebe aus der Perspektive dreier Frauengenerationen um die Zeit der russischen

Revolution. Welch brisante Dimension müssen demnach biographisch geprägte Ereignisse und Ungleichzeitigkeiten in einem generationenüberspannenden Zeitraum des 20. Jahrhunderts in Deutschland haben?

Halten wir uns vor Augen, daß heute siebzigjährige deutsche Frauen als „Jungmädels“ mit nordischem Schönheitsideal in der arischen Rassenlehre und der nationalsozialistischen Ideologie sozialisiert wurden, daß ihre Jugend von Krieg, Angst, Tod, Verlust, Glaube oder Zweifel am Endsieg geprägt war.

Für die zwanzig Jahre später geborenen Frauen ist diese Zeit schon Geschichte. Sie, die Frauen der Nachkriegsgeneration, hatten eine entbehrungsreiche Kindheit. Sie wuchsen oft ohne Väter in einer Atmosphäre der Erleichterung und der Hoffnung auf eine bessere Gesellschaft auf und erlebten Wiederaufbau und Wirtschaftswunder. Als Mädchen erfuhren sie in den 50er Jahren aber auch die Verdrängung der Frauen aus dem öffentlichen Leben, die Idealisierung der „Nur-Hausfrau“, die Restauration eines sehr traditionellen Frauenbildes, das bis zur Verbreitung der Ideen der Zweiten Frauenbewegung in den 70er Jahren weitgehend unhinterfragt Gültigkeit hatte.

Die heute zwanzigjährigen Frauen wuchsen demgegenüber in eine Zeit der Orientierungslosigkeit und Unsicherheit hinein. Ihnen stand zwar der Zugang zu Bildungsinstitutionen uneingeschränkt offen, er endete jedoch häufig nach der Ausbildung in einer Sackgasse. In Gleichstellungsgesetzen oder Fraueninitiativen sehen sie nicht das Ergebnis eines von den Müttern zäh geführten Kampfes, sondern einflußlose Institutionen, die bislang keine tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter gebracht haben.

Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, Individualisierung führen zu Entsolidarisierung, Rücksichtslosigkeit, Konkurrenz und Perspektivlosigkeit insbesondere unter den jüngeren Generationen. Es besteht eine große Verunsicherung, weil ihnen die Lebenswege nicht mehr, wie bei den Müttern und Großmüttern, vorgezeichnet sind, sondern weil sie sich ohne Vorbilder und ohne realistischen Entwurf einer gesicherten Zukunft orientierungs- und hilflos im unübersichtlichen „Supermarkt der Angebote“ zurechtfinden müssen.

Die eigene Müttergeneration, groß geworden im „Wirtschaftswunder“ oder politisiert in sozialen Bewegungen mit dem Ziel der Weltverbesserung, steht der „No-future“-Generation oder den sich wieder auf traditionelle Werte wie Heirat und Familie besinnenden jungen Frauen verständnislos, oft vorwurfsvoll gegenüber.

Die sich ständig verändernden gesellschaftlichen Strukturen und das beschleunigte Modernisierungstempo, die Zunahme an Paradoxien und Widersprüchen führen unter allen Generationen zu einem Verlust an Orientierungen und Leitbildern. Sie bedingen die Erosion sozialer Beziehungen, ethischer Werte und Normen und damit auch die Brüchigkeit von „Normal“-Biographien (vgl. Warzecha 1995, S. 71).

In Frauenleben drückt sich dies in den sogenannten „Patchwork-Biographien“ aus, d.h. in einer Reihe von Brüchen und kraftraubenden Neuanfängen

gen im Lebenslauf, die mitverantwortlich sind für die eklatant zunehmende Altersarmut unter Frauen. Es besteht eine Ungleichzeitigkeit zwischen der Diskontinuität weiblicher Lebensläufe, bedingt durch ihren lückenhaft existentiell abgesicherten gesellschaftlichen Status, und einer nachhinkenden Rentengesetzgebung, durch die viele alte Frauen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden.

Angesichts solch düsterer Befunde ist es mehr denn je notwendig, sozialen Ausgrenzungen der nicht im Produktionsprozeß Stehenden – und das sind in großer Zahl junge und alte Frauen – entgegenzuwirken. Hierzu müssen sie als integraler, gleichberechtigter Bestandteil der Gesellschaft akzeptiert werden. Es ist eine politische Aufgabe, dafür zu sorgen, daß jede Gesellschaft eben auch von der intergenerationellen Heterogenität lebt.

Ohne kritische Betrachtung der Leistungsgesellschaft und eine Sensibilisierung ihrer „funktionsfähig“ im Arbeitsprozeß und Konkurrenzdruck stehenden Mitglieder scheint dies nicht möglich zu sein. Ihr Blick auf die Ränder der Gesellschaft, ihre Bereitschaft umzudenken, z.B. in bezug auf das Generationen- und Geschlechterverhältnis, sind erforderlich. Ein erster Schritt wäre die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern während aller Lebensphasen in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Gleichzeitig müssen Frauen untereinander, über individuelle Unterschiede hinweg mehr Interesse und mehr Selbstbewußtsein für ihre lebensalter-spezifische Situation und damit die eigene Generation entwickeln. Aus der Position der eigenen Stärke kann so die unvoreingenommene Begegnung mit anderen Frauengenerationen stattfinden. Dann endet die Toleranz der Mütter der „Beatles-Generation“ nicht beim Anblick ihrer tränenüberströmten, schreienden Töchter während eines „Take-That“-Auftritts.

Dann gibt es keinen Grund mehr, den Blick von einem alten, kranken Körper, der die eigene, nicht mehr in die Normen der Leistungsgesellschaft passende Zukunft so schonungslos vor Augen führt, abzuwenden.

Die Ränder der Gesellschaft ins Zentrum zu holen, dort gemeinsam – junge und alte Frauen, Frauen und Männer, in Arbeit stehende und Arbeitslose – behutsam den Dialog zwischen den Generationen zu führen, darum wird es gehen.

Anmerkung

¹ Alexandra Kollontai, geb. 1872 in St. Petersburg, gest. 1952 in Moskau, schloß sich 1915 den Bolschewiki an und bekleidete nach der Revolution hohe politische Staats- und Parteiämter. In ihren publizistischen und belletristischen Schriften engagierte sie sich insbesondere in der Frauenfrage und setzte sich für eine Liberalisierung der Familienpolitik ein. Die Erzählung „Die Liebe der drei Generationen“ erschien in deutscher Übersetzung 1925 im Malik-Verlag.

Literatur

Kollontai, Alexandra: Die Liebe der drei Generationen. In: A. Kollontai: Wege der Liebe. Neuaufl., Frankfurt/M. 1988

Warzecha, Birgit: Gewalt zwischen Generationen und Geschlechtern in der Postmoderne, Frankfurt/M. 1995



Foto: Walter Spiegel, Heidelberg

Intergenerationelles Lernen

Der Blick über Ländergrenzen hinweg

Einleitung

Zum erstenmal in der Menschheitsgeschichte leben wir in einer Gesellschaft, die aus sieben bis zehn Generationen (vgl. Kade 1994 und Klercq 1993) besteht. Der Grund für die Entstehung dieser „Mehrgenerationengesellschaft“ ist zum einen die fortschreitende „Vergreisung“ und zum anderen der sinkende Anteil der Jüngeren an der Gesamtbevölkerung in den meisten europäischen Ländern. Für die Gesellschaft bedeutet dies, daß mehr Generationen als jemals zuvor versuchen müssen, gemeinsam fundamentale Dinge wie Arbeit, Freizeit, Wissen, Einkommen, soziale Kontakte und Macht zu teilen. Die Entwicklung hin zu einer Mehrgenerationengesellschaft wirft Fragen auf bezüglich der Beziehungen, in denen verschiedene Generationen zueinander stehen, sowohl in sozialer und kultureller als auch in politischer Hinsicht. Wie lange und in welchem Maße wird jede Generation aktiv am Produktionsprozeß teilhaben? Wieviel Ausbildung und Unterricht und in welchen Lebensabschnitten wird den einzelnen Generationen zur Verfügung stehen? Wie verhält es sich mit der Freizeitplanung und dem Aufbau sozialer Netze? Wie wird sich die öffentliche Meinungsbildung in bezug auf die demographischen Entwicklungen gestalten, und welchen Einfluß wird das auf die politische Machtbildung haben in einer Zeit, in der das Streben nach wirtschaftlichem Wachstum in Kollision gerät mit einer Welt, die in vielerlei Hinsicht gerade einer Begrenzung dieses Wachstums bedarf?

Der Begriff Mehrgenerationengesellschaft entstand in einer Periode, in der man sich zunehmend mit der Problematik der „Vergreisung“ der Gesellschaft befaßte: Die wachsende Zahl der Alten wurde vor allem als Kostenproblem gesehen; zur selben Zeit entdeckte man in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen die Alten als interessante Zielgruppe für die Zukunft. Die Alten selbst sprachen häufig von der Bedeutung der Altenemanzipation. Altenorganisationen machten sich stark für die Vertretung ihrer Interessen. In der Bildungsarbeit und innerhalb der Erwachsenenbildung wurde den Alten besondere Aufmerksamkeit gewidmet; man entwickelte eine breite Vielfalt an Kursen für Ältere mit dem Ziel, daß diese geistig rege, in Bewegung, mündig, am gesellschaftlichen Leben partizipierend und aktiv vital bleiben. Dieses Gesamtangebot wurde Altenbildung genannt. Auf dieser großen „Spielwiese“, bei der nicht deutlich war, inwiefern es sich um ein neues Spiel handelte –

die Altenbildung – oder aber um ein bereits bekanntes – nämlich die Erwachsenenbildung –, nun aber mit besonderer Berücksichtigung der Senioren, wurde der Begriff „Mehrgenerationengesellschaft“ geschaffen: als Reaktion auf die Tendenz, der zu erwartenden demographischen Entwicklung einseitig entgegenzutreten durch ein verstärktes positives Interesse für „die“ Alten, auch innerhalb der Erwachsenenbildung.

Das Denken in Begriffen von Generationen und auch die Bezeichnung Mehrgenerationengesellschaft selbst verweisen mit Nachdruck auf die moderne Gesellschaft mit ihren zahlreichen technologischen Erneuerungen und ökologischen Bedrohungen. Der Ausdruck „Generationen als Erblasser der Gesellschaft“ gewinnt in dem aktuellen Kontext wieder an Bedeutung. Susan Sontag meint, daß das Selbstbewußtsein der Zeit, die wir als modern bezeichnen, in der Aufeinanderfolge kalenderorientierter Konzepte zu erforschen ist, mit denen wir das Moderne benennen: zuerst der Begriff Jahrhundert, dann eine kürzere Einheit, die Generation, und schließlich, in unserer Zeit, der Begriff Dezennium. Das ist einer der Gründe, weshalb die Definition von Generationen in ihrem Buch an bestimmte Dezenen gekoppelt ist (vgl. Sontag 1990).

In diesem Beitrag gehe ich von der Auffassung des Generationenkonzepts aus zur Bezeichnung einer Gruppe von Menschen, denen eine wesentliche zeitgeschichtliche Erfahrung, Orientierung, Weltsicht oder Streben gemein ist. Da es um Generationen des 20. Jahrhunderts geht – das Jahrhundert, in dem der Begriff des Jahrhunderts nicht mehr funktionell ist, um das Moderne zu bezeichnen –, decken sich diese Generationen immer mehr mit den eng abgesteckten Dezennien. Und so werden Aktivität und Passivität nicht zu Gegenpolen, sondern sind zwei Seiten einer Medaille. Nicht umsonst ist es heutzutage üblich, sich selbst als Kind (oder Produkt) seiner Generation oder eines bestimmten Jahrzehnts statt als Kind seines Jahrhunderts zu bezeichnen. Das zerstörerische Tempo der Veränderungen spielt dabei eine große Rolle. In diesem Beitrag wird der Begriff Generation dem des Jahrzehnts vorgezogen. Nach dem Generationenkonzept ist eine Generationsgruppe der Motor der Veränderung. Der Generationsbegriff besitzt immer, wenn auch nicht immer explizit, einen politischen Akzent. Die Möglichkeit der gesellschaftlichen Veränderung oder Erneuerung wird nicht an den vom Menschen aufgestellten Kalender gekoppelt, sondern an den biologischen Kalender. Eine neue Generation bringt nicht zwangsläufig Veränderung. Aber sie gibt der Veränderung eine Chance. Und das möchten wir gerne so beibehalten.

Unter Berücksichtigung der Frage, ob es nun eine Generationsklüft gibt oder nicht, und angesichts der tatsächlichen demographischen Entwicklungen sind für die zukünftige Gesellschaft in bezug auf die Verhältnisse zwischen den Generationen grob gesprochen zwei Szenarien denkbar. Das erste Szenario geht von bestehenden Generationsunterschieden und -klüften aus, die sich zu einem wahren „Krieg“ zwischen den Generationen ver-

schärfen können. Ansätze dazu sind in den Vereinigten Staaten erkennbar, in denen zum Beispiel Alte eine staatlich finanzierte Kinderbetreuung ablehnen („Kinder bekommen bedeutet auch, daß man selbst für sie sorgen können muß“), während Jüngere kein Verständnis für den Kampf der Alten für eine bessere Altersversorgung haben („dann hätten sie eben für ihre alten Tage sparen sollen“). Eine „second career“ ist in den USA für viele ältere Menschen dringende Notwendigkeit, um den eigenen Lebensunterhalt bestreiten zu können. Innerhalb dieses Szenarios ist es ebenso vorstellbar, daß ein Streit um die Frage ausbricht, in welchem Maße Alte ein Recht auf mit staatlichen Geldern finanzierte Gesundheitsfürsorge und Bildung haben. Ob es zwangsläufig die Jüngeren sein werden, die den Kampf gewinnen, ist noch längst nicht abzusehen. Die älteren Generationen werden nämlich schon bald die Mehrheit der Bevölkerung ausmachen.

Das zweite Szenario geht von einem Aufeinander-zu-Wachsen der Generationen aus, was zu einer Reduzierung oder sogar zur Auflösung von Generationsunterschieden führen kann. Durch alle Generationen hindurch entwickeln sich – unter anderem infolge des fortschreitenden Individualisierungsprozesses – Kategorien, die an unterscheidbaren Lebensstilen zu erkennen sind. Zuvor an bestimmte Lebensphasen gekoppelte life-events (Heirat, Trennung, neue Arbeitsstelle, neue Ausbildung etc.) kommen zunehmend in jeder Lebensphase vor, was zu vergleichbaren Erfahrungen zwischen den Generationen führt. Ob dies auch automatisch zu einer intensiveren Kommunikation zwischen Alten und Jungen führt, muß sich noch zeigen, doch eine friedliche Koexistenz scheint möglich zu sein. Bei beiden denkbaren Szenarien lautet die entscheidende Frage: Wie werden die verschiedenen Generationen Kontakte unterhalten und Konflikte gemeinsam zu lösen versuchen?

In der Übergangsphase hin zur Mehrgenerationengesellschaft stellen die Sechziger die Generation dar, die, an diesem Punkt der Geschichte angelangt, als erste die Richtung dieses Transformationsprozesses bestimmen werden. Ausgerechnet diese Generation, die in ihrer formativen Periode bedeutenden Veränderungen (Demokratisierung, die sogenannte sexuelle Revolution, größere kulturelle Freiheit) ihren Stempel aufgedrückt hat, hat nun als Gruppe „rüstiger Alter“ erneut die Möglichkeit, das kulturelle Klima in zahlreichen Lebensbereichen zu bestimmen. Auf welche Weise sie diese Chance nutzt, wird in nicht geringem Maße Einfluß darauf haben, wie sich die Verhältnisse zwischen den Generationen gestalten. Die Entwicklungen in den USA versprechen, was das angeht, wenig Gutes: In einigen Staaten wird der Jugend heutzutage die Freiheit, wie sie sich kleidet und die Haare trägt, von derselben Generation, die einst so vehement für sie gekämpft hat, nicht zugestanden. Hat man hier etwas gelernt, und wenn ja, was, oder hat man überhaupt nichts gelernt?

Die Geschichte der Menschheit ist per definitionem eine Geschichte, in der Wissen und Kenntnisse von Generation zu Generation weitergegeben

und überliefert werden. Dieser Prozeß der Kulturüberlieferung ist die Basis dessen, was wir für gewöhnlich die menschliche Zivilisation nennen. Es geht um Lernen im weitesten Sinn des Wortes: das alltägliche Lernen, die Lektionen fürs Leben, jemanden Moral lehren, die Pflicht zu lernen, das Recht zu lernen und das Recht, unbelehrbar zu sein. Ältere spielen dabei eine wichtige Rolle. Wo die Trennlinien zwischen Generationen schärfer gezogen werden, gerät diese Form der Kulturüberlieferung in Mißkredit und verliert an Wert. Das Tempo der gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen ist hierfür mit verantwortlich. Es existiert jedoch die Auffassung, daß Alte heutzutage schneller aufs Abstellgleis geschoben werden und Mühe haben, den Entwicklungen zu folgen. Hier findet die Definition von Alten als Bevölkerungskategorie, die einen Bildungsrückstand hat, ihren Ursprung. Wenn Alte nicht mehr mit dem Tempo der Veränderungen Schritt halten, wird es auch schwieriger, im Prozeß der Kulturüberlieferung eine Rolle zu spielen: „Das ist Geschichte, Opa, damit können wir doch nichts mehr anfangen!“ Alte werden folglich angespornt, ihren Bildungsrückstand aufzuholen und weiter zu lernen.

Bildungsbedürfnisse sind nicht generationsspezifisch. Die durch die sprichwörtliche Generationskluft gezogenen Grenzen verstellen uns oft die Sicht darauf. Sie werden sogar in vielen sozialen Einrichtungen und auch innerhalb der Erwachsenenbildung in Form von separaten Abteilungen für Jugend- und Altenarbeit und einer vermeintlichen Welt des Unterschieds dazwischen institutionalisiert sowie personifiziert in jeweils anderen Betreuern.

Unsere heutige Mehrgenerationengesellschaft fordert diese Generationen dazu heraus, über ihre Art des Zusammenlebens nachzudenken, doch in der alltäglichen Praxis gelangt man kaum über ein erzwungenes „living apart together“ hinaus. So ist es nicht länger selbstverständlich, daß Wissen und Erfahrung von Generation zu Generation weitergegeben werden, obwohl der Mangel an dieser Form der Kulturüberlieferung immer deutlicher zutage tritt. Intergenerationelle Lernprozesse kommen nicht mehr spontan zustande, sondern müssen konstruiert werden. Hier liegt eine Herausforderung für die Bildungspraxis.

In der Praxis der Erwachsenenbildung gibt es Möglichkeiten zur Schaffung von Generationskoalitionen, zum Beispiel dort, wo häufiger mit altersgemischten Gruppen gearbeitet wird. Bislang werden die potentiell vorhandenen Möglichkeiten nur unzureichend genutzt: In der Regel läßt man sie gemeinsam lernen, ohne danach zu fragen, was es bedeutet, dies mit einer Gruppe von TeilnehmerInnen verschiedenen Alters zu tun. Deshalb ist es wichtig, Bausteine zusammenzutragen mit dem Ziel, einen anderen Typ von Lernprozessen zu entwickeln.

Internationale Erfahrungen

Großbritannien

Auch in Großbritannien (vgl. Norton 1995) hat man die notwendigen Erfahrungen mit intergenerationellen Projekten gesammelt. So sind dort nach dem Vorbild der USA beispielsweise etwa 220 Projekte entstanden, in denen Senioren in verschiedenen Bereichen als ehrenamtliche Mitarbeiter aktiv sind. Des Weiteren gibt es eine Reihe anderer beachtenswerter Projekte wie den „Pensioners Link“, der im Rahmen regionaler Geschichtsschreibung verschiedene kulturelle, soziale und pädagogische Aktivitäten organisiert, Projekte, in denen Häuser und Wohnungen älterer Leute sicherer gemacht werden, sowie Projekte, in denen Alte auf ihre Rechte und Dienste, die ihnen zur Verfügung stehen, aufmerksam gemacht werden. „Job Lynx“ in Glasgow schult ältere Arbeitslose, um als Mentor für jugendliche Arbeitslose zu fungieren. „The Nowerwood Education Volunteers“ sind Pensionäre, die oft von Schulen als Naturführer engagiert werden. Im „Wells Park Health Project“ sind ältere freiwillige Mitarbeiter in einem Sommerprogramm für Schulkinder aktiv, indem sie als „lebende Geschichtsbücher“ auftreten, alte Handwerke und Großmutter Kochkunst lehren sowie Exkursionen durchführen. Außerdem gibt es „City Farms“, Bauernhöfe für Kinder, auf denen alte Menschen den Kindern die Möglichkeit bieten, das Landleben kennenzulernen. Viele Community Schools und Colleges dienen darüber hinaus als Orte, an denen sich Jung und Alt begegnen und in einigen Bereichen gemeinsam unterrichtet werden, wobei ausdrücklich von einem gegenseitigen Lernen die Rede ist.

In dieser Übersicht verdient „Age Exchange“ in London besondere Erwähnung. Hervorgegangen aus der Biographiearbeit, produziert „Age Exchange“ in Zusammenarbeit mit Profis und Amateuren, Alten und Jungen Shows, Musicals, Bücher und Ausstellungen, die auf Erinnerungen von Alten aus allen Gesellschaftsschichten basieren. Die Produktionen werden in Schulen, Bürgerzentren und Altersheimen gezeigt. Es findet sogar jedes Jahr eine Tournee durch Europa statt. Außerdem bietet „Age Exchange“ Kurse in den Bereichen Biographiearbeit und Oral History sowie intergenerationelle Aktivitäten an.

Niederlande

In den Niederlanden gibt es ebenfalls mehrere intergenerationelle Projekte (vgl. Penninx 1995), beispielsweise von lokalen Rundfunksendern ausgestrahlte Programme, eine zunehmende Beschäftigung mit der Großelternrolle (Großelternkurse und von Alten geleitete Babysitterdienste), Wohnprojekte („Centraal Wonen“), Projekte von ehrenamtlichen Mitarbeitern in Altersheimen, Hausbesuche bei Alten, UNICEF-Boten (Kinder, die für alte und behinderte Menschen im Viertel Einkäufe erledigen) und städtische Hobby-

werkstätten für Sozialhilfeempfänger. Auch in den Gilde-Projekten, bei denen pensionierte Manager als Berater in Entwicklungsländer oder zu Jungunternehmern im eigenen Land geschickt werden, versuchen Ältere, ihre Kenntnisse an jüngere Generationen weiterzugeben. Übrigens sind die meisten dieser Beispiele nicht als intergenerationelle Projekte entstanden, sondern als eine Reaktion auf Lücken im Sozialwesen. Das „Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn“ hat deshalb vor kurzem in bezug auf intergenerationelle Projekte eine Arbeitsgruppe gegründet, die sich mit der Entwicklung einer Methodik beschäftigt.

Des weiteren ist in der Wirtschaft von einem wachsenden Interesse an einer die jeweiligen Altersgruppen berücksichtigenden Personalpolitik die Rede, und auch im Vereinsleben, das in den Niederlanden von starker Präsenz ist, beginnt man sich zu fragen, wie verschiedene Generationen miteinander umgehen. Es steht zu erwarten, daß man sowohl in der Wirtschaft als auch im Vereinsleben der intergenerationellen Zusammenarbeit in naher Zukunft größere Bedeutung beimessen wird.

International

Auf europäischer Ebene wächst das Interesse an intergenerationellem Lernen. So veröffentlichte die „European Association for the Education of Adults“ (E.A.E.A.) den Bericht „Older Adults as helpers in learning processes“, und auf dem Symposium des „European Education Network“ (E.E.N.) 1995 in Maastricht war intergenerationelles Lernen eines von fünf Themen, zu denen Ideen für transnationale Gemeinschaftsprojekte entwickelt wurden. Auffällig ist, daß die meisten ausländischen Projekte den Charakter von „Community-Development“-Programmen haben. Die Mehrzahl der Projekte ist von lokalen oder regionalen sozialen Einrichtungen ins Leben gerufen und dann weiter ausgebaut worden. Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten wurden erst in einem späteren Stadium einbezogen.

Für die Niederlande führt Penninx als wichtigste Merkmale von intergenerationellen Projekten auf: direkte Interaktion, gemeinschaftliche Aktivitäten, gegenseitiges Interesse, einen Tauschprozeß und das Einfühlen in die Situation von Angehörigen anderer Generationen. In der Praxis bedeutet dies, daß mit intergenerationellem Arbeiten vor allem Projekte gemeint sind, an denen Jüngere und Ältere teilnehmen, statt solche, deren TeilnehmerInnen Angehörige verschiedener Generationen sind. Generations- und Lebensstiltypisierungen scheinen in diesen Projekten kaum eine Rolle zu spielen. Es ist auch nicht klar, wie der Begriff Generation tatsächlich definiert wird. Der von uns vertretene Ansatz intergenerationaler Lernprozesse stellt in dieser Hinsicht eine sinnvolle Ergänzung dar. Er schafft auch eine inhaltliche Erweiterung, indem intergenerationelles Lernen mit der Frage nach der Lebensfähigkeit unserer Gesellschaft verbunden wird und der Blick nicht auf die jeweiligen Vorstellungen von Jung und Alt beschränkt bleibt.

In unserem Konzept sind gerade die Zwischengenerationen interessant und von wesentlicher Bedeutung.

Es fällt auf, daß sich keines der genannten Projekte explizit an diese Generationen zwischen den Alten und den Jungen richtet. Offenbar sind intergenerationelle Projekte mit der ältesten und der jüngsten Generation am leichtesten zu verwirklichen, aber es bleibt fraglich, ob auf diese Weise nicht andere Möglichkeiten übersehen werden, die den Ambitionen, die alternde Menschen immer länger haben, und den Defiziten, die Jüngere bis weit ins Erwachsenenalter empfinden, mehr entgegenkommen.

Bausteine für intergenerationelle Lernprozesse

Die Erfahrungen in den obengenannten Ländern sind repräsentativ für ein wachsendes Interesse an intergenerationellen Projekten, doch das bedeutet nicht, daß derartige Projekte auch anderswo ohne weiteres ihren Nutzen beweisen können. Wie wir gesehen haben, sind viele Projekte auf lokaler Ebene organisiert und deshalb für andere Gemeinden nicht problemlos übernehmbar. Wichtiger als die Nachahmung erfolgreicher Projekte an anderen Orten ist jedoch die Untersuchung von Möglichkeiten, unterschiedliche Lernprozesse zwischen Generationen zu fördern.

Der veränderte Altersaufbau als Frage gesellschaftlicher Lebensfähigkeit

Als Voraussetzung für intergenerationelles Arbeiten muß untersucht werden, welche Bilder die Erwachsenenbildung selbst implizit verstärkt infolge der Orientierung auf eine Zielgruppe wie die Älteren oder die Jüngeren. Segregation findet auch innerhalb der Erwachsenenbildung statt, indem sie sich primär als Jugendarbeit oder Altenarbeit darstellt. Oder aber man versucht, sich davon zu lösen, indem negative Bilder durchbrochen werden: Der Effekt ist, daß damit eine positive Vorstellung einseitig verstärkt wird. Diese Bilder von Jung und Alt sind jedoch lediglich soziale Konstruktionen, weshalb es wenig Sinn hat, neue Bilder zu schaffen. Statt dessen sollte man Gegenbilder primär dazu nutzen, die Aufmerksamkeit auf den Prozeß zu lenken, in dem Menschen auf derartige soziale Konstruktionen reduziert werden. Die Herausforderung für die Bildungsarbeit besteht darin, aussagekräftige, die Phantasie anregende Gegenbilder einzusetzen, die einerseits der Dynamik einer komplexen sozialen Realität gerecht werden und andererseits die Debatte über die Richtung, in die sich die Mehrgenerationengesellschaft entwickeln soll, voranbringen.

Die Diskussion über den veränderten Altersaufbau der Gesellschaft (durch Vergreisung und einen sinkenden Anteil der Jüngeren) berührt die weiterreichende Frage nach der Lebensfähigkeit der modernen Gesellschaft. In welchem Maße fühlen sich voneinander abgrenzbare Generationen ver-

antwortlich für die Entwicklungen in unserer Gesellschaft? Wer profitiert von den Errungenschaften, und wer muß die Zeche bezahlen? Welche Generationskoalitionen zeichnen sich bereits ab, und welche müssen weiterentwickelt werden? Das sind Fragen, die in gesellschaftlichen Lernprozessen gestellt werden müssen. Vor dem Hintergrund der veränderten staatlichen Politik sollte das wachsende Interesse an Altenbildung deshalb vorzugsweise in der breiteren Perspektive eines intergenerationellen Ansatzes gesehen werden. Das gilt auch für die Bilder, die in Werbebroschüren, in den Programmen und im Kursmaterial verwendet werden. Notwendig ist eine Neuorientierung auf im raschen Tempo sich verändernde Lebensläufe und aufeinanderfolgende Generationen. Von wesentlicher Bedeutung ist es, zusammen mit den TeilnehmerInnen eine genauere Vorstellung von den Generationen zu schaffen.

Die Beschäftigung mit Generationstypisierungen stellt einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Organisation intergenerationaler Lernprozesse dar. Generationstypisierungen eignen sich hervorragend dazu, Menschen zu einem Nachdenken über die historische Dimension ihrer Identität anzuregen. KursleiterInnen bieten den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich selbst unter der Generationenperspektive zu betrachten. Auf diese Weise wird den TeilnehmerInnen sozusagen ihre Geschichte zurückgegeben. Der individuelle Lebenslauf wird zur gesellschaftlichen Geschichte in Beziehung gesetzt. Anhand dessen können die TeilnehmerInnen ihre Position gegenüber der Geschichte und der Zukunft neu bestimmen und ihr Leben in einem neuen Zusammenhang definieren. Außerdem wird auf diese Weise das unproduktive und ungenaue Zielgruppendenken mit seinen Begriffen von Jung und Alt durchbrochen. Der Begriff Generation wird zu einer wichtigen Kategorie in der Vorbereitungsphase der Bildungsarbeit.

Neben der Auseinandersetzung mit Generationstypisierungen konzentrieren wir uns auch auf Lebensstiltypisierungen. Das moderne Individuum entwickelt sein Profil, indem es als aktiver Gestalter auf der Bühne des alltäglichen Lebens figuriert, auf der die unterschiedlichsten Ausdrucksformen miteinander wetteifern. Sie ist das Tor zum Markt des Wohlstands und Glücks, auf dem seine Versuche, sich von anderen zu unterscheiden, zur Herausbildung einer eigenen Identität führen. Wenn sich das Individuum einmal auf dem Markt eine Position erworben hat, kommt der andere Aspekt der Stilbildung zum Tragen, nämlich die Aufrechterhaltung eines Stils. Das ist es dann, was man Identität nennt und nicht mehr nur Identifikation. Einen Stil beizubehalten bedeutet, die Trends aufmerksam zu verfolgen und das zu übernehmen, was passend ist. Die Vermutung liegt auf der Hand, daß neue Lebensstile zunehmend den Trends in der Gesellschaft entnommen werden. Trends zeichnen sich immer als neue Moden ab, die in kurzer Zeit populär werden, denen immer mehr Menschen folgen und die einen neuen Akzent setzen (Trendsetting). Wie Trends entwickelt und/oder auf welche Weise ihnen gefolgt wird und wie daraus neue Lebensstile entste-

hen, sind Fragen, die alle Generationen betreffen. Lebensstile scheinen immer weniger generationenspezifisch zu sein. Die Erwachsenenbildung selbst ist auch nicht frei von aktuellen Trends und daraus entstehenden Lebensstilen. Sie ist Teil eines Gesellschaftssystems, das aufgrund der Dynamik von Modernität nicht nur trendbestimmend, sondern auch äußerst trendabhängig ist. In diesem Sinne kann die Erwachsenenbildung grundsätzlich als ein höchst trendsensibler Bereich beschrieben werden. Das heißt jedoch nicht, daß sie kritiklos allen Trends folgen oder, schlimmer noch, diese verbreiten muß. Im Gegenteil, in der Erwachsenenbildung sollte vor allem vermittelt werden, wie man Trends erkennt – auch und sicher nicht zuletzt innerhalb des eigenen Arbeitsbereichs –, und untersucht werden, ob und wie sie sich auf kreative oder individuelle Weise in das Alltagsleben übertragen lassen. Anders ausgedrückt: Es gilt, die Emanzipationsmöglichkeiten in der Weise zu entdecken, wie sie das Leben gestalten können.

Lernprozesse und die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen

Generationen haben ihre jeweils eigene Geschichte des Lernens. Die offensichtlichsten Unterschiede zwischen Generationen und ihrer Geschichte des Lernens werden primär von wichtigen technologischen Innovationen und den dafür notwendigen Kenntnissen und Erfahrungen einerseits sowie den Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems andererseits bestimmt: vom Privileg für eine kleine Elite zur Pflicht für die Masse, von eingreifenden und oft definitiven Entscheidungen für das Leben zu immer früheren Entscheidungen, die oft schon nach kurzer Zeit überprüft werden müssen. Was jedoch Generationen auf der Basis alltäglicher Lernprozesse an Kompetenzen erworben haben, bietet auch Möglichkeiten für eine eingehendere Untersuchung von Ähnlichkeiten, Übereinstimmung und Kompensation zwischen verschiedenen Erfahrungswelten. Anders ausgedrückt: In Lernprozessen sollte es darum gehen, sich auf den Sinn der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen zu besinnen und über die Notwendigkeit nachzudenken, neue produktive Beziehungen zwischen Generationen zu realisieren. Im Grunde handelt es sich hierbei um das, was Negt die wichtigste Lebenskompetenz nennt: die Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen.

Die Idee der ständigen Weiterbildung ist jedoch in der Praxis so wenig umgesetzt, daß sie für die Verwirklichung einer derartigen Untersuchung wenig Anknüpfungspunkte bietet. Ständige Weiterbildung ist das Vehikel geworden für eine einseitige Ausrichtung auf Berufsorientierung und bietet älter werdenden Generationen höchstens die Möglichkeit, Wissensrückstände einigermaßen aufzuholen. In der Erwachsenenbildung Tätige sollten deshalb auch nicht länger blind daran festhalten, sondern haben vielmehr die Aufgabe, an einem integrierenden und nicht fragmentierenden und desintegrierenden Menschenbild zu arbeiten. Zu diesem Zweck müssen sie vor allem Lern-Räume außerhalb der Bildungszentren ausbauen und auf diese

Weise die Lernprozesse von unten, das alltägliche Lernen in all seinen Formen stimulieren und unterstützen. Dann wird es zwar immer noch Menschen geben, die dem Lernen lieber aus dem Weg gehen, doch die Intensivierung alltäglicher Lernprozesse bietet Perspektiven zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizonts innerhalb verschiedener Generationen, und sie bietet interessante Möglichkeiten des Austauschs und neue Formen der Solidarität zwischen Generationen.

In der spätmodernen Gesellschaft sind Lernprozesse unvermeidbar und unausweichbar. Die Modernisierung stellt immer nachdrücklicher explizite Forderungen an die Menschen, wenn sie Schritt halten wollen. Die spätmoderne Gesellschaft zwingt zum Lernen, während sie gleichzeitig das Lernen abgewöhnt und Lernende entmutigt (vgl. Jarvis 1992). Gerade wegen dieser paradoxen Situation ist es wichtig, sich mit allgemeinen Kompetenzen für die Lebensorientierung in allen Generationen zu befassen.

Schlußfolgerung

Dieses intergenerationelle Lernkonzept ist wie jedes andere zugleich mit inhaltlichen Aspekten verbunden. Das Gebiet der intergenerationellen Kommunikation, der Freizeit- und der Produktionsbereich, die Landschaft der technologischen Veränderungen, der Aspekt der Meinungsbildung und Informationsverarbeitung, die Kombination von Angst, Risiken und Sicherheit sowie das Feld der Internationalisierung bieten verschiedene Anknüpfungspunkte für die Organisation von Bildungsaktivitäten für verschiedene Generationen. Hier liegen Chancen und Möglichkeiten, um voneinander zu lernen und neue Generationskoalitionen einzugehen. Diese Ansätze können den im Bildungsbereich Tätigen bei der Programmgestaltung als Orientierungspunkte dienen. Sie fungieren im Hinterkopf, wenn weitere thematische und didaktische Entscheidungen getroffen werden. Jeder der Ansätze bietet Möglichkeiten für Austausch, Konfrontation und Diskussion. Einerseits wird dabei den Unterschieden zwischen den Teilnehmern mit ihrer jeweils eigenen Bildungsgeschichte Rechnung getragen, andererseits werden allgemein notwendige Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen für die Lebensorientierung berücksichtigt.

Dieses Lernkonzept ist zum größten Teil in der pädagogischen Praxis entwickelt und erprobt worden. Es stellt eine willkommene Ergänzung und Vertiefung bereits bestehender Modelle des „community development“ dar. Insbesondere die inhaltliche Erweiterung, indem intergenerationelles Lernen mit der Frage nach der Lebensfähigkeit unserer Gesellschaft verbunden wird, und die besondere Berücksichtigung allgemeiner Lebenskompetenzen sind hier äußerst wertvoll. Statt den Blick zu beschränken auf Bilder von Jung und Alt, wird ausdrücklich den dazwischenliegenden Altersgruppen Beachtung geschenkt, weil sich hier der Transformationsprozeß von

Jüngeren zu Älteren allmählich vollzieht. Mögliche Fallstricke wie das kritiklose Kopieren bestehender Projekte, die Reduktion der intergenerationellen Arbeit auf Projekte mit Jung und Alt oder eine an mangelnder Professionalität leidende Vorgehensweise scheinen vermeidbar zu sein. Auch die zu erwartenden Probleme wie ein mühsames Werben von TeilnehmerInnen, die Überbewertung des direkten gegenseitigen Austauschs zwischen Generationen und das Fehlen adäquater Arbeitsgemeinschaften auf lokaler Ebene sind zusammengetragen und besprochen worden. Auf der anderen Seite gibt es ebenso viele Möglichkeiten, das intergenerationelle Lernkonzept einzusetzen: auf politischer Ebene, in Firmen und gesellschaftlichen Organisationen, bei der Entwicklung des Bildungstourismus, im kulturellen Bereich und zur Unterstützung von politischen Entscheidungen auf kommunaler und Länderebene.

Es reicht jedoch nicht, wenn sich nur die im Bildungsbereich Tätigen der Bedeutung von Bildung in einer Mehrgenerationengesellschaft bewußt sind. Notwendig ist vielmehr, daß die heute einflußreichen VertreterInnen aus der Politik, der Wirtschaft und dem Management, die häufig der 60er-Jahre-Generation und der 70er-Jahre-Generation entstammen, davon überzeugt werden und in der Lage sind, neue produktive Verbindungen zwischen den jüngeren und älteren Generationen zu schaffen. Die Erwachsenenbildung kann dafür etliche Anregungen geben..

Literatur

- Hart, L.: Older Adults as helpers in learning processes; EAEA, Barcelona 1995
- Jarvis, P.: Learning, developing and ageing in Late Modernity; in: Educatie en ouderen: „een spiegelbeeld voor de samenleving“, EEN, Berg en Dal 1992
- Kade, S.: Altersbildung, Lebenssituationen und Lernbedarf; DIE, Frankfurt am Main 1994
- Klercq, J.: The Rolling Stones are coming, in: Lebensweisen im Wechselblick; Verband der Volkshochschulen in Niedersachsen 1993
- Klercq, J.: Talkin' 'bout my generation. Leerprocessen in onze meergeneratiesamenleving; VUGA Den Haag 1996
- Negt, O.: Cultuur als akkerbouw der zinnen. Opstellen over cultuur, arbeid en leren (vertaling Frans Berkers); Hilversum 1993
- Norton, D.: Intergenerational projects: bridging the gap; in: Age Concern Briefings; Age Concern England, London 1993
- Newman, S./Brummel, S.: Intergenerational programs: imperatives, strategies, impacts, trends; Haworth Press, New York 1989
- Penninx, K.: Beeldvorming over ouder worden; NIZW, Houten/Diegem 1995
- Sontag, S.: Tradities van het nieuwe of Moeten wij modern zijn, Amsterdam 1990

Aus dem Niederländischen übersetzt von Susanne George

AutorInnen

Dr. Heino Apel ist Leiter der Clearingstelle Umweltbildung in der Arbeitseinheit *Kultur und Lebenswelt* des DIE.

Anette Borkel ist Pädagogische Mitarbeiterin an der Hamburger Volkshochschule im Programmbereich Gesellschaft und Politik, Gesundheit und Umwelt.

Ursula Eberhardt ist Lehrerin und war bis 1996 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit *Kultur und Lebenswelt* des DIE.

Dr. Angela Franz-Balsen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Clearingstelle Umweltbildung in der Arbeitseinheit *Kultur und Lebenswelt* des DIE.

Sylvia Kade war bis Anfang 1997 Leiterin des Projekts „Spurensicherung im Vorruhestand“ in der Arbeitseinheit *Kultur und Lebenswelt* des DIE.

Jumbo Klercq ist Trainer/Consultant bei „Driekant, opleiding & advies“ und Koordinator des European Education Network (EEN).

Dr. Detlef Knopf ist Professor an der Fachhochschule Potsdam, Fachbereich „Sozialwesen“.

Hanna Perbandt-Brun war zehn Jahre Leiterin des Programms „Erfahrungswissen älterer Menschen“ in Berlin.

Franz Josef Röhl ist Bildungsreferent beim Institut für Medienpädagogik und Kommunikation, Frankfurt/M., und Lehrbeauftragter an der FH Wiesbaden und der PH Freiburg.

Richard Stang ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit *Kultur und Lebenswelt* des DIE, Schwerpunkt: Kultur und Medien, und Redakteur der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“.

Angela Venth ist Koordinatorin der Arbeitseinheit *Kultur und Lebenswelt* des DIE, Schwerpunkt: Gesundheitsbildung.

Die ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die viermal jährlich ein Forum für den Diskurs über pädagogische Fragen und Perspektiven in Theorie und Praxis bietet.

Die ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die aktuelle Fragen in einem Schwerpunktthema behandelt.

Die ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die über aktuelle Entwicklungen, Erfahrungen, Angebote und Publikationen informiert.



Themenauswahl

Pädagogische Qualität,
Wirtschaftlichkeit und
Selbstverständnis,
Politik und Bildung, Gewalt
und Bildung, Medien,
Jugend, Sprachen, Ende der
Freiwilligkeit?!, Innovation,
Lernende Organisation,
Dialoge

Heft III/1997: Dialoge

Mit Beiträgen von Horst
Siebert, Mechthild Jansen,
Claus Iffländer, Sylvia Kade,
Rosi Wolf-Almanasreh,
Heino Apel, Hans Tietgens,
Angela Venth

**Vier Hefte
im Abonnement
zum Preis von
DM 40,00
+ Versandkosten.
Studentenabo 30%
Rabatt.
Einzelheft DM 15,00.**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Hansaallee 150 · 60320 Frankfurt/M. · Fon 069/95626-130 · Fax -174